



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
CASSINO E DEL LAZIO MERIDIONALE

Corso di Dottorato in
Metodi, modelli e tecnologie per l'ingegneria
curriculum Ambienti e tecnologie per l'attività motoria e la salute

Ciclo XXXII

**L'Intelligenza Emotiva, il concetto di sé e il
rapporto con l'altro ai tempi delle nuove
dipendenze.**

Coordinatore del Corso
Chiar.ma Prof.ssa Wilma Polini

Dottorando
Clarissa Agata Albanese

Supervisore
Chiar.ma Prof.ssa Loriana Castellani

*A me stessa,
per aver creduto in questo traguardo
dal primo momento,
investendo sogni,
paure e coraggio.
Ai miei genitori e a mia sorella Dalila
che non hanno mai smesso di credere in me
e giorno dopo giorno
hanno alimentato i miei desideri.
Ai miei professori e ai miei colleghi
che mi hanno sempre
supportato e accolto
con affetto e tenerezza*

Indice

Abstract	5
Introduzione	6
Procedura	17
Descrizione del Campione	20
Studio 1: Abitudine videoludiche degli adolescenti	25
<i>Introduzione</i>	25
<i>Ipotesi ed obiettivi</i>	29
<i>Analisi Statistiche e risultati</i>	30
<i>Discussioni</i>	31
Studio 2: Il ruolo dell'Intelligenza emotiva nello sviluppo delle dipendenze comportamentali	32
<i>Introduzione</i>	32
<i>Ipotesi ed obiettivi</i>	35
<i>Analisi Statistiche e risultati</i>	36
<i>Discussioni</i>	39
Studio 3: Il ruolo dell'Intelligenza emotiva nello sviluppo delle relazioni sociali	41
<i>Introduzione</i>	41
<i>Ipotesi ed obiettivi</i>	44
<i>Analisi Statistiche e risultati</i>	45
<i>Discussioni</i>	47

Studio 4: Empatia, intelligenza emotiva ed aggressività	48
<i>Introduzione</i>	48
<i>Ipotesi ed obiettivi</i>	51
<i>Analisi Statistiche e risultati</i>	52
<i>Discussioni</i>	55
Conclusioni	57
Ambiti Applicativi	62
Riferimenti Bibliografici	63

ABSTRACT

Questo lavoro nasce da una parte per l'interesse verso le nuove forme di dipendenza comportamentali, e dall'altra per la curiosità nei confronti di una forma emotiva di intelligenza in grado di rafforzare la propria immagine di sé.

Tutto questo verrà inquadrato all'interno della Psicologia dello Sviluppo proprio alla luce delle difficoltà evolutive degli adolescenti impegnati a confrontarsi e scontrarsi con il loro desiderio di autonomia dai genitori in un'epoca ancora più difficile oggi a causa della diffusione dei nuovi social media.

Il concetto di "*Intelligenza emotiva*" fu introdotto da Daniel Goleman nel 1995, rivoluzionando quasi completamente la tradizionale concezione delle capacità umane.

Nello specifico l'intelligenza emotiva è da considerare una miscela di motivazione, empatia, logica, autocontrollo e consapevolezza di sé (Goleman, 1995).

Alla luce dell'analisi della Letteratura emergerebbe come l'intelligenza emotiva a bassi livelli possa essere responsabile di un'insufficiente capacità di riconoscere le proprie emozioni, gestire sé stessi, la propria frustrazione e le proprie motivazioni; spiegando anche come bassi indici di intelligenza emotiva siano spesso associati ad un incontrollato utilizzo di videogames, minor numero di relazioni sociali ed indici di isolamento affettivo e sociale.

L'obiettivo del lavoro è quello di far luce sul concetto di Intelligenza emotiva e sulle abilità coinvolte, poter individuare fattori che ne determinano un livello basso ed insufficiente ed infine individuare eventuali conseguenze di tale distacco emotivo ed effettivo.

Introduzione

La società scientifica si è a lungo dibattuta in merito al ruolo delle emozioni sulla motivazione e l'efficacia umana.

In uno dei suoi studi pionieri Bronislaw Malinowski (1935) evidenziò come l'efficacia sia rappresentata dal desiderio di controllare le situazioni dai connotati incerti riducendo l'ansia (Felson & Gmelch, 1979).

Le emozioni motivanti, in questo caso si dimostrano quasi come un rito religioso, una preghiera, un amuleto portafortuna che allontana l'ansia e la negatività (Case et al., 2004; Burger & Lynn, 2005; Rudski & Edwards, 2007).

Sulla base di questi primi indizi, furono successivi gruppi di ricerca ad individuare come il concetto di gruppo fosse un'ulteriore variabile positiva per lo sviluppo di un più stabile e accurato senso di realizzazione ed identificazione personale (Whitehouse, 2004; Swann et al., 2012; Jackson et al., 2018).

Anche gli studi principalmente di tipo neurologico (Nummenmaa et al., 2012) hanno evidenziato come vi sia un'attivazione di tipo corticale.

A livello cerebrale LeDoux (1996) definì il cervello emotivo un sistema di elaborazione emozionale in grado di operare indipendentemente dall'esperienza cosciente.

Le emozioni si muoverebbero attraverso 2 circuiti, entrambi con protagonista l'amigdala. Il primo circuito, definito "Talamo-amigdala" è la via diretta che consente una rapida risposta in caso di attacco-fuga; il secondo circuito "Talamo-neocorteccia-amigdala" consente, invece, una valutazione ed una risposta emotiva più ponderata.

Si è solito attribuire al lobo sinistro la formazione del pensiero analitico e razionale, dimenticando o trascurando quanto, invece, l'intelligenza emotiva sia un necessario e opportuno complemento rispetto all'intelligenza razionale e non una sua antagonista.

L'emozione non è più da ritenersi come una "semplice perdita di controllo", anzi sarebbe opportuno ricercare, identificare ed inquadrare, l'aspetto emozionale presente all'interno di ogni attività definita erroneamente "prettamente cognitiva" (Woodworth, 1940).

Altro elemento importante in grado di regolare l'emozione positiva rendendo il soggetto in grado di regolarsi positivamente nelle varie situazioni della vita è la condivisione in gruppo (Higgins, 1978; Gigerenzer, 2004; Higgins et al., 2007; Shteynberg, 2010; Shteynberg et al., 2014).

Ricerche in merito sottolineerebbero come la condivisione di emozioni rappresenterebbe una delle iniziali strategie positive di risoluzione al problema sottolineando le duplici competenze riferibili all'intelligenza emotiva.

La prima competenza è di natura personale ed include la consapevolezza di sé, la padronanza di sé e la motivazione; esse sarebbero in grado di rendere il soggetto capace di determinare il modo in cui controllare sé stessi; la seconda di valenza sociale, includendo l'empatia, renderebbe il soggetto capace di gestire le relazioni con gli altri.

Orientando queste teorie entro un quadro di sviluppo adolescenziale, non dimenticando che il bisogno di socialità si configura come bisogno fondamentale ed insito nell'essere umano; va sottolineato che tale bisogno si evolve e modifica nel corso dello sviluppo e nelle differenti età fasi di vita.

La famiglia e l'istituzione scolastica rappresentano la fondamentale fonte di interazione sociale dall'infanzia all'adolescenza, periodo durante il quale esse tendono a perdere la loro connotazione idealizzata e finiscono per diventare la principale fonte di conflitto e scontro generazionale.

Il ruolo di rispecchiamento sarà successivamente ricoperto dal gruppo dei pari che diverrà il luogo principale delle relazioni sociali e delle interazioni.

Il ruolo delle emozioni soprattutto negli ultimi anni è stato rivalutato come potenziale in grado di mediare positivamente non solo all'interno di relazioni, identità di sé e attività cognitive, ma si è persino iniziato a credere che esse potessero avere un ruolo altrettanto positivo all'interno della psicopatologia e della salute mentale (Austin, Saklofske, & Egan, 2005; Tsousis & Nikolaou, 2005).

Nello specifico, oltre all'interesse per il rapporto tra emozioni e dipendenza da alcol, attraverso una maggiore attenzione al concetto di alessitimia è stato possibile osservare quanto il concetto di Intelligenza Emotiva (EI) coinvolga dimensioni della regolazione emotiva ed abbia un ruolo cruciale nella formazione e prevenzione delle dipendenze (Homer et al., 2008; Myrick & Brady, 2003; Regier et al., 1990).

Rado (1933) fu il primo a descrivere l'abuso di sostanze come una strategia di coping data dalla mancante o deficitaria capacità di regolazione emotiva.

Dunque, l'abuso di sostanze si configura come un fenomeno da interpretare come una disadattiva strategia di gestione dello stress, l'ansia e dell'umore depresso (Chein, Gerard, Lee, & Rosenfeld, 1964; Fenichel, 1945; Hartmann, 1969).

Se si considera l'intelligenza emotiva come vera interazione tra emozione e cognizione in un'ottica di adattamento funzionale (Salovey & Grewal, 2005) diventa ancora più chiaro identificare il ruolo dell'intelligenza emotiva come fattore di protezione.

Secondo la teoria dei quattro rami dell'intelligenza emotiva (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) essa comporterebbe lo sviluppo di quattro abilità quali:

- Percezione delle emozioni proprie ed altrui;
- Utilizzo delle emozioni e delle proprie percezioni nel processo di decision making;
- Riconoscimento;
- Regolazione emotiva per sé stessi e per gli altri.

L'Intelligenza emotiva si colloca al pari di un tratto di personalità in grado di sviluppare ed incrementare l'estroversione e la coscienziosità (Neubauer & Freudenthaler, 2005; Petrides & Furnham, 2001) dunque un basso livello di intelligenza emotiva comporta una minor capacità di gestire le proprie frustrazioni e le proprie emozioni negative (Matthews et al., 2002) non riuscendo al contempo a "riparare" un umore prevalentemente negativo (Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, & McKenley, 2002).

Inizialmente l'intelligenza emotiva fu concettualizzata come un tratto di personalità al pari della estroversione e della coscienziosità (Neubauer & Freudenthaler, 2005; Petrides & Furnham, 2001), ma solo provandone a definire e chiarire modalità ed intensità su chiaro come e quanto essa contenesse al suo interno altrettante abilità e competenze.

Solo negli ultimi anni è stato possibile chiarire quanto l'intelligenza emotiva investa la nostra quotidianità e le risposte emozionali e sociali, condizionando il nostro benessere psichico e fisico (Matthews, Zeidner, Roberts, 2002).

Differenti livelli di intelligenza emotiva sono implicati nella presenza di disturbi e disagi psicologici nei quali la manifestazione emozionale gioca un ruolo cruciale e stati emotivi ansiogeni e apatici sembrano essere connessi alla capacità di regolazione emotiva ed affettiva (Matthews et al., 2002).

Una migliore percezione, un più accurato riconoscimento ed una precisa e puntuale gestione delle emozioni implica la presenza di alti livelli di intelligenza emotiva e ciò rappresenta essere un fattore di protezione e prevenzione per lo sviluppo di stati emozionali disadattivi associati a disturbi dell'ansia o disturbi dell'umore.

Le evidenze empiriche degli ultimi anni (Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, & McKenley, 2002) evidenziano che è molto comune nei soggetti con alti livelli di intelligenza emotiva riportare una varietà di umori positivi e di alta frequenza, ed una maggior capacità di risollevare il loro umore trasformando sensazioni negative in sensazioni positive molto più frequentemente e con maggior rapidità di soggetti con livelli più bassi.

Per molto tempo, la mancata consapevolezza e gestione delle proprie emozioni è stata considerata indice predittivo di disturbi di personalità e di disturbi del controllo degli impulsi (Matthews et al., 2002).

Proprio supportando questo collegamento per cui bassi livelli di intelligenza emotiva e mancata consapevolezza emozionale fossero predittori del disturbo del controllo degli impulsi, Schutte (et al. 1998) ipotizzò che livelli quanto più bassi di intelligenza emotiva sono ricollegabili a maggior livelli di alessitimia e di perdita di controllo degli impulsi.

Di contro, queste premesse permettevano di comprendere quanto più alti livelli di intelligenza emotiva fossero collegati ad un miglior livello di salute mentale e quanto questa potesse configurarsi come fattore di protezione per l'insorgenza di problematiche psicologiche.

Molto spesso disturbi e patologie di natura medica, ma con aspetti psicosomatici, si presentano in comorbidità con disturbi d'ansia o disturbi dell'umore; in questi casi specifici livelli più alti di intelligenza emotiva si configurano elementi in grado di migliorare il funzionamento psicosociale (Brown & Schutte, 2006; Salovey & Grewal, 2005; Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2001) oltre che riuscire a raffinare le capacità interpersonali attraverso un accrescimento delle relazioni sociali.

Più precisamente, nel corso degli anni è stato possibile affermare che l'intelligenza non fosse solo legata al pensare razionalmente e logicamente, ma ci si è pian piano allargati alla concezione di intelligenze multiple (Gardner, 1983) includendo anche abilità e capacità riconducibili al capire e gestire sé stessi, gli altri e le relazioni con gli altri.

Questo aspetto intellettuale, riconosciuto come intelligenza emotiva o sociale, era intesa come una vera estensione della capacità di saper riconoscere i propri stati emozionali e gestirli a seconda della situazione.

Già Thorndike (1937) aveva definito "l'intelligenza sociale" come l'abilità di percepire gli stati interiori di sé stessi e degli altri, riuscendo a gestire ed interpretare motivazioni e comportamenti attraverso l'ottimizzazione delle situazioni.

Questa maggior attenzione agli altri ed una migliore sensibilità emotiva fu a lungo fraintesa e confusa come capacità manipolativa di condizionare le risposte gli altri al fine di ottenere ciò che si desidera (Weinstein, 1969).

Quello che sfuggiva a tali studiosi era che in realtà l'essere attenti agli stati emozionali propri e altrui poteva guidare ad ottimizzare le relazioni sociali e incrementare le relazioni prosociali; questo però, non perché si indirizzava o manipolava l'azione o il pensiero dell'altro, ma in realtà perché si rivolgeva l'attenzione ad una maggiore analisi delle conseguenze emozionali delle proprie azioni nei confronti di sé stessi e degli altri (Dienstbier, 1984; Hoffman, 1984).

Ciò che appariva chiaro era il fatto che un soggetto emotivamente intelligente fosse in grado di accettare gli altri per la loro natura e nei loro pregi e difetti, ammettere i propri errori provando a rintracciare e ricercare una maniera per risolvere e rimediare ad essi, e dimostrare un maggior interesse nei confronti del mondo sociale.

Alla luce della società odierna, riconoscere e accettare i lati positivi e propositivi di questi aspetti permette e garantisce una maggiore qualità personale e sociale, ma in epoche nelle quali l'attenzione alla propria ed altrui interiorità era intesa come debolezza, si faticava a riconoscere ed accettare che una così profonda attenzione alle parti più nascoste e segrete fossero sintomo di forza e di intelligenza.

I primi processi sottesi l'intelligenza emotiva, fanno riferimento all'accuratezza del sistema percettivo.

L'adeguatezza dell'intelligenza emotiva si spiega e si esplicita attraverso la spiccata capacità di riconoscimento e valutazione dei modi di esprimere i propri sentimenti e stabilire le regole con le quali gestirli.

In media, il mezzo più utilizzato per la comunicazione delle proprie emozioni e degli stati d'animo è il linguaggio.

Imparare attraverso le emozioni dipende, in parte, dalla capacità personale di riuscire a parlare chiaramente delle emozioni vissute e percepite.

L'apprendimento sociale attraverso il riconoscimento delle emozioni dell'altro, è possibile, ma necessita una capacità introspettiva capace di contestualizzare in relazione al contesto ed alle circostanze (Mayer, Gaschke, 1988; Watson, TeUegen, 1985).

Proprio per questo legame tra la gestione delle emozioni e degli stati d'animo e la capacità di comunicare le proprie emozioni, nasce l'interesse per l'alessitimia.

Generalmente si fa riferimento a questa problematica descrivendola come tipica di un paziente che manifesta difficoltà nel valutare e ritrovare le parole che più di tutte riescano a meglio descrivere ciò che si prova in un determinato momento (Sifneos, 1972).

Questa problematicità psicologica ritrova evidenze empiriche anche nella neurobiologia dimostrando come problemi alessitimici causino blocchi negli impulsi neurologici che vanno dall'emisfero sinistro a quello destro fino al corpo calloso causando una disconnessione tra il sistema limbico e le più alte attività corticali (TenHouten, Hoppe, Boge, Walter, 1985; TenHouten, Hoppe, Boge, Walter, 1986).

Ciò sulla quale la letteratura scientifica ha maggiormente posto l'attenzione è, però, la capacità dei soggetti di descrivere le emozioni di qualità negativa, ritenendo che più di tutte queste potessero aiutare i soggetti nella gestione della vita di tutti i giorni.

In realtà, sebbene il riuscire ad esternare e dare un nome alle emozioni negative sia utile per riuscire a meglio saper affrontare le negatività e le frustrazioni, è altrettanto vero che riuscire a percepire, valutare ed esternare emozioni e stati d'animo positivi e neutri consente di riuscire a gestire ed affrontare anche azioni quotidiane tali per cui poter apprendere e conoscere tanto di sé stessi e degli altri.

Riuscire a saper affrontare e gestire l'alessitimia dunque permette di riuscire a portare alla luce anche sentimenti ed emozioni di qualsiasi entità ed intensità che, tenute nascoste, finiscono per diventare autodistruttive.

Non esistono situazioni dove si configura abituale non percepire emozione alcuna.

Ciò spiega il perché in determinati e particolari momenti ciò che più di tutti esprime l'emozione o lo stato d'animo percepito è proprio il non verbale.

La comunicazione non verbale rappresenta un'alta e cospicua componente della comunicazione umana, non del tutto consapevole e molte volte sfuggente alla stessa percezione.

Proprio la sua incapacità di gestione la rende il più delle volte autentica e sincera in grado di superare la veridicità di qualsiasi discorso verbale.

Proprio per queste caratteristiche, riconoscere e valutare l'intelligenza emotiva attraverso la capacità di lettura di tale linguaggio si configura essere ancora più complesso.

Fin dagli studi evoluzionistici di Darwin è stato chiaro comprendere quanto valore avessero le espressioni comunicativi semplici e transculturali.

Le espressioni facciali delle emozioni non hanno differenze di genere, età e cultura; sono apprese fin dalla nascita e tendono ad essere riconosciute al di là dell'appartenenza allo stesso gruppo di provenienza.

Ciò consente di rintracciare espressioni facciali legate a stati d'animo, sensazioni o vere e proprie emozioni persino in soggetti che faticano a percepire, riconoscere e dare un nome alle proprie o altrui emozioni.

La maggior parte della comunicazione emozionale è inevitabile che passi per i canali non verbali e che proprio le differenze individuali nella chiarezza della percezione di questi segnali non verbali è definita come "accuratezza nella lettura del non verbale" (Buck, 1984), componente dell'intelligenza emotiva.

È dunque possibile affermare che esprimere, attraverso le parole ed attraverso le espressioni, i propri stati d'animo e le proprie emozioni, rappresenta una componente dell'intelligenza emotiva.

Questo permette di capire perché coloro i quali riescano molto più accuratamente e velocemente a percepire e rispondere ai propri stati d'animo e alle proprie emozioni, facciano meno fatica, e anzi, riescano a comprendere meglio le espressioni emozionali degli altri.

L'intelligenza emotiva in questi casi infatti permette agli individui di rispondere molto più appropriatamente ai sentimenti provati dagli altri proprio perché riescono a leggere e valutare con più chiarezza e consapevolezza l'emozione degli altri e a tradurla in emozione che loro stessi proverebbero in una tale circostanza.

Queste abilità emozionalmente intelligenti richiedono un'elaborazione dell'informazione emotiva che non può precludere un passaggio attraverso il corpo che vive, manifesta e percepisce l'emozione.

Il materiale emotivo, per natura emozionale e non cognitivo, non può solamente essere cognitivo, pensato e ragionato; esso fa percepito, vissuto e solo dopo compreso.

Proprio questa capacità di collegare emozione e ragione, consente ai soggetti emozionalmente intelligenti di esperire una maggiore sensibilità nei confronti di sé stessi e degli altri tale da renderli "socialmente funzionanti" (Sabatelli, Dreyer, Buck, 1979; Shennum, 1976).

La percezione delle emozioni degli altri è dunque un valore aggiunto alla propria capacità emozionale; quest'ultima rappresenta anche la capacità di comprendere come le proprie azioni e le proprie parole possano causare reazioni emotive diverse ed inaspettate in coloro che ci stanno accanto e celare dei significati a volte inaspettati.

Tale capacità consente una cooperazione interpersonale tale da permettere un monitoraggio del ventaglio delle emozioni proprio e altrui, tenendo in considerazione che sebbene le emozioni siano tante ed universali, diversa è l'intensità e la modalità di esternalizzarle.

Evidenze empiriche (Boucher, Carlson, 1980; Wagner, MacDonald, Manstead, 1986) hanno evidenziato che percezioni emozionali accurate siano collegate a più alti livelli di salute mentale e che in generale le donne sarebbero in misura maggiore migliori nel riconoscimento delle emozioni attraverso le espressioni facciali, di quanto non lo siano invece gli uomini, più abili nelle manifestazioni di espressioni facciali riconducibili alla rabbia.

Riconoscere le emozioni dell'altro è tipicamente riconducibile al concetto di empatia.

Essa, intesa come la capacità di porsi nella situazione o nello stato emozionale di un'altra persona comprendendone i processi psichici, permette di adeguare le proprie risposte emotive e comportamentali in relazione alla persona vicina.

Rogers (1951) riteneva che compiere delle azioni sforzandosi di comprendere gli altri ed enfatizzando con loro rappresenta un inestimabile valore imprescindibile ai fini dell'aiutare qualcun altro.

L'empatia rappresenta un perno fondante dell'intelligenza emotiva e del comportamento emozionalmente intelligente, proprio perché relazionarsi positivamente gli uni agli altri consente di fare esperienze migliori ed al contempo soddisfacenti abbassando notevolmente i livelli di stress

(Mayer, Gottlieb, Hernandez, Smith, Gordis; 1990), finendo per rappresentare una motivazione al comportamento altruistico.

I soggetti emozionalmente intelligenti manifestano competenze sociali sufficienti per tessere ed intrecciare relazioni interpersonali più che sufficienti.

Le capacità empatiche non sono riconducibili solamente alla capacità di riconoscere le emozioni dell'altro, ma possono aiutare in attività quali:

- Riconoscimento del punto di vista di un'altra persona;
- Riconoscimento accurato delle emozioni dell'altro;
- Fare esperienza della propria e altrui emozioni in risposta al proprio comportamento;
- Comunicare e/o agire l'esperienza psichica esperita.

In definitiva è proprio l'attenzione a questi aspetti che consente a ciascun individuo di identificare e scegliere il comportamento sociale più adeguato e funzionale.

Ogni giorno ognuno di noi si sperimenta continuamente nella regolazione affettiva dei propri stati d'animo cercando il più delle volte di adeguare le emozioni vissute in relazione al contesto e alle persone che ci circondano.

Questo serve, non solo, per fornirci la sensazione di essere funzionali rispetto alla circostanza e alla situazione, ma anche e soprattutto nella speranza che questo possa renderci "piacevoli" ed accettati agli occhi dei nostri interlocutori.

Allo stesso modo, sarà la consapevolezza di essere accerchiato da persone soddisfacenti ed in un clima positivo che ci fornirà l'altrettanta importante percezione di essere soddisfacenti e motivanti non solo per noi stessi ma anche per chi ci osserva (Tesser, Millar, Moore; 1988; Tesser, Campbell, 1983).

Durante la giornata, molto spesso i soggetti non sono ben consapevoli dello stato psichico o dell'emozione che vivono, ma sanno riconoscere la qualità di pensiero che questo stato d'animo è in grado di innescare.

Questo indica che molto più spesso si è consapevoli della qualità del pensiero e meno dell'entità emozionale vissuta.

Generalmente si fa poca attenzione a monitorare e percepire i propri stati emotivi, però individui emozionalmente intelligenti sono più orientati ed educati alla percezione e valutazione degli stati emotivi e provano a collezionare esperienze emozionali differenti così da poterne incamerare ed apprezzare la qualità (Tomkins, 1962; 1963).

Riuscire a gestire gli stati d'animo positivi al contempo permette di essere in grado di tramutare esperienze emozionali negative in stati d'animo motivanti e stimolanti, giungendo così a stati psichici di qualità positiva (Barten, 1983).

L'intelligenza emotiva consente non solo la regolazione emotiva dei propri stati emozionali, ma anche la gestione di quelli degli altri.

Anche un grande oratore, se intelligente emotivamente, riuscirà con molta più possibilità ad intrattenere il pubblico non solo con le sue parole e la sua comunicazione, ma anche e soprattutto essendo in grado di stimolare in coloro che lo ascoltano un flusso emozionale che darà qualità ed intensità all'intervento (Jones, 1964).

Ciò che contraddistingue un soggetto attento alle emozioni degli altri è l'attenzione che egli mostra nei confronti delle attività o dei comportamenti svolti insieme ad altri o che gli altri compiono in risposta ai suoi, controllando e valutando intensità e natura di tali stati d'animo (Goffman, 1959).

Saper regolare i propri ed altrui stati emotivi dunque guida i soggetti nell'affrontare varie situazioni in maniera più adattiva rispetto a sé stessi, agli altri e ai contesti, e consente di rinforzare i propri stati emotivi e la consapevolezza di sé stessi.

Raggiungere particolari obiettivi prefissati e sapere che passi fare per raggiungerli, monitorare il percorso fatto e riuscire ad aggiustare il tiro sono abilità e competenze che compongono e spiegano le capacità del soggetto intelligente emotivamente.

Il lato positivo di questa caratteristica sta nel fatto che soggetti emotivamente intelligenti padroneggiano i loro e altrui stati emotivi riuscendo ad utilizzare le emozioni al fine di renderle motivanti per gli altri in maniera carismatica.

Dall'altra parte però, questa capacità, se mal gestita finisce per apparire manipolativa e a tratti sociopatica.

Sono però sicuramente gli aspetti positivi e le competenze positive dell'intelligenza emotiva a giocare un ruolo significativo nell'orientamento del comportamento.

Potenziare le abilità emotive consente di essere molto più risolutivi proprio perché l'attenzione agli stati emotivi permette di essere più adeguati e permette lo sviluppo di strategie riutilizzabili per il problem solving (Sloman, Crocher, 1981; Isen, 1987).

L'utilizzo della sfera emozionale nella quotidianità, si dimostra essere uno strumento utile e funzionale per il perfezionamento di altre dimensioni umane:

- Riuscire a far esperienza di varie emozioni facilita lo sviluppo e la creazione di programmi e piani per il futuro;
- Il vivere emozioni positive ha la capacità di plasmare il materiale cognitivo rendendo le nozioni apprese meglio integrate e stabili nella memoria;
- Emozioni positive permettono di interrompere processi cognitivi complessi e malfunzionanti consentendo all'individuo di porre l'attenzione ai bisogni psichici importanti e necessari (Pyszczynski, Greenberg, 1987).

- Stati d'animo ed emozioni possono essere utilizzate per motivare e supportare performance cognitive (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, Brower, 1987; Alpert, Haber, 1960; Showers, 1988).

L'aspetto principale degli individui è la loro capacità di mutare il loro stato emotivo con frequenza e capacità differente rispetto agli altri; questo è un aspetto predominante di ognuno di noi (Eysenck, 1982; Larsen, Diener, Emmons, 1986).

Coloro i quali con più facilità e rapidità modificano il loro stato emotivo, sono anche gli stessi che con altrettanta rapidità riescono poi a modificare, mettere in discussione e ricreare altrettanti piani e programmi per il futuro.

È dunque innegabile che il modo di percepire e vivere le emozioni condizioni il modo di leggere la realtà presente e futura.

Soggetti che vivono molto più frequentemente stati d'animo positivi percepiscono gli eventi intorno a loro in maniera più positiva e stimolante rispetto a chi è solito vivere emozioni di qualità negati o ancor peggio, ne ignora la percezione (Bower, 1981; Salovey, Birnbaum, 1989).

Percepirsi positivamente dunque si configura essere un importante componente motivazionale poiché pensare al futuro in un momento in cui si fa esperienza di emozioni positive, permette all'individuo di immaginarsi in contesti futuri maggiormente piacevoli e propositivi (Mayer, 1986).

In un certo senso è come se il pensiero positivo aiutasse la creazione e la stimolazione di strategie di risoluzione dei problemi attraverso il ricordo di strategie già utilizzate o la creazione di nuove (Isen, Daubman, 1984).

Ne è testimonianza il fatto che molto spesso sentimenti ed emozioni negative di vita privata influenzino il mondo lavorativo o distolgano l'attenzione da argomenti lavorativi che avrebbero la priorità rispetto ad altre attività.

Gli individui che affrontano i problemi della vita con intelligenza emotiva si ritrovano in una posizione di vantaggio nei confronti della riuscita e risoluzione della stessa situazione problematica in quanto la loro posizione di partenza, motivata da sensazioni ed emozioni positive, si configura essere maggiormente adattiva.

I tipi di problemi che gli individui riscontrano generalmente nel corso della loro vita ed il modo in cui inquadrano le situazioni e le possibili risoluzioni sono legate alla loro esperienza emotiva interiore.

È indiscusso dunque quanto competenze di tipo emozionali riescano a rendere i soggetti molto più competenti e adattivi rispetto alle relazioni sociali e rispetto ai contesti.

Mancanze nella capacità di regolazione emozionale deriverebbero da deficit di intelligenza emotiva e alla lunga finiscono per creare problematiche relazionali ed interiori legate alla mancata sensazione di autoefficacia.

Il non essere in grado di riconoscere le proprie ed altrui emozioni finisce per essere deleterio non solo per il soggetto, ma in generale per tutti gli individui ad esso vicini.

Queste si configurano essere le basi per lo sviluppo delle relazioni sociali e fattori di protezione per l'insorgenza di patologie e disturbi legati all'immagine di sé, alle relazioni con gli altri e all'umore (Rosenhan, Seligman, 1989).

Procedura

La ricerca ha coinvolto preadolescenti ed adolescenti di età compresa tra i 12 ed i 19 anni attraverso la compilazione di una batteria di questionari in grado di garantire l'anonimato dei partecipanti.

La somministrazione è avvenuta all'interno di Istituti d'Istruzione di Scuola Media Inferiore e Superiore previo consenso del Dirigente Scolastico e del Genitore o Tutore del minore, consenso del partecipante nel caso di soggetto maggiorenne.

La durata media della singola somministrazione è stata di circa 20 minuti attraverso somministrazioni di gruppo.

Nella prima parte della batteria, successivamente ad alcune domande di raccolta anamnestica, sono state inserite domande in grado di fornire informazioni in merito al tipo di attività svolte online (indifferentemente se su pc o smartphone) e la frequenza trascorsa in rete durante il weekend e nei giorni lavorativi.

Strumenti utilizzati

- *Uso di Internet (Christo, 2003; Baiocco et al.2005)*

È un questionario di 10 item a cui si risponde su una scala di risposta a 6 punti di accordo.

Il questionario nella versione inglese è utilizzato in contesti clinici. È attualmente l'unico strumento che permette di valutare un così ampio numero di dipendenze sia classiche sia le nuove dipendenze comportamentali.

La versione italiana dello strumento a cura di Baiocco nel 2005 è stata adattata in modo specifico per adolescenti e sono state aggiunte le scale per la dipendenza da internet, videogiochi e cellulare.

- *Game Addiction Scale for Adolescents (Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J.; 2009)*

Il questionario per adolescenti nella sua forma ridotta a 7 item indaga l'uso dei videogame nell'ultimo anno e consente una risposta su scala di frequenza a 5 punti (1=Mai, 5=Sempre).

Le scale indagate sono:

- Importanza;
- Tolleranza;
- Cambiamento dell'umore;
- Ricaduta;

- Astinenza;
- Conflitto;
- Problemi.

- *SDQ Questionnaire (Marzocchi G.C. e al., 2002).*

Strenghts and Difficulties Questionnaire. QUESTIONARIO SUI PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA

È un questionario che permette di ottenere informazioni sul comportamento di preadolescenti ed adolescenti. Inizialmente è stato costruito per i paesi di lingua inglese e tradotto in più di 40 lingue; contiene 25 items che si riferiscono ad attributi positivi o negativi del comportamento.

Gli items sono suddivisi in 5 subscale:

- Iperattività;
- Problemi di condotta;
- Difficoltà emotive;
- Comportamenti prosociali;
- Rapporto con i pari.

- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire- ASF (Petrides e Furnham, 2006).*

Il questionario è composto da 30 item con scala di risposta a 7 punti di accordo.

Vengono indagate 15 dimensioni:

Adattabilità, assertività, espressione delle emozioni, gestione delle emozioni, percezione delle emozioni, regolazione delle emozioni, empatia, felicità, impulsività, ottimismo, abilità nelle relazioni interpersonali, autostima, automotivazione, competenza sociale e gestione dello stress.

Le 15 dimensioni appartengono ai 4 fattori specifici dell'Intelligenza Emotiva:

Emozionalità;

Sociabilità;

Autocontrollo;

Benessere.

I partecipanti segnavano le risposte su una scala Likert che andava da 1 (assolutamente in disaccordo) a 7 (assolutamente d'accordo).

- *Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983).*

È un questionario che indaga l'empatia intesa come reazione soggettiva all'osservare esperienze di altri.

È composto da 28 item con scala di risposta a 5 punti d'accordo.

È formato da 4 sottoscale:

- Cambiare prospettiva (adottare il punto di vista psicologico dell'altro);
- Fantasia (Immedesimarsi ai sentimenti degli altri);
- Empatia;
- Stress Personale.

- *Scala sulle amicizie.*

È un questionario composta da 13 item che indaga la capacità di istaurare e mantenere rapporti di amicizia.

È composto da una scala di risposta a 4 punti:

1= Per nulla capace;

2= Poco capace;

3= Abbastanza capace;

4= Molto capace.

- *Aggression Questionnaire (Buss and Perry, 1992).*

È uno strumento in grado di misurare i differenti livelli di aggressività in giovani adulti e adolescenti. È composta da 29 item con una scala di risposta a 5 punti (1=del tutto falso; 5= totalmente vero).

Ha 4 scale di riferimento:

- Aggressioni fisiche;
- Aggressioni verbali;
- Rabbia;
- Ostilità.

- *Piers Harris Scale- PHS (Piers, 1963).*

È un questionario self-report composto da 60 items con scala di risposta dicotomica.

È formato da 6 scale di risposta:

- Adattamento del comportamento;
- Status intellettuale e scolastico;
- Attributi ed apparenza fisica;
- Libertà dall'ansia;
- Popolarità;

Descrizione del Campione

La somministrazione è avvenuta all'interno di Istituti d'Istruzione Superiore di Roma, Torino e provincia, Lazio meridionale e parte della Campania.

I soggetti partecipanti sono in totale 1719 adolescenti (M=66,8%, F= 33,2%) (Fig.1) di età compresa tra i 12 ed i 21 anni (M=15,95, SD=1,697) (Fig.2).

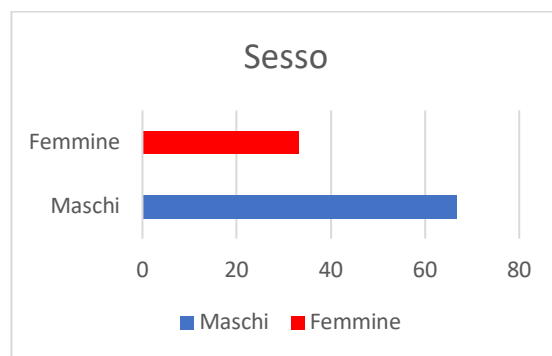


Fig.1

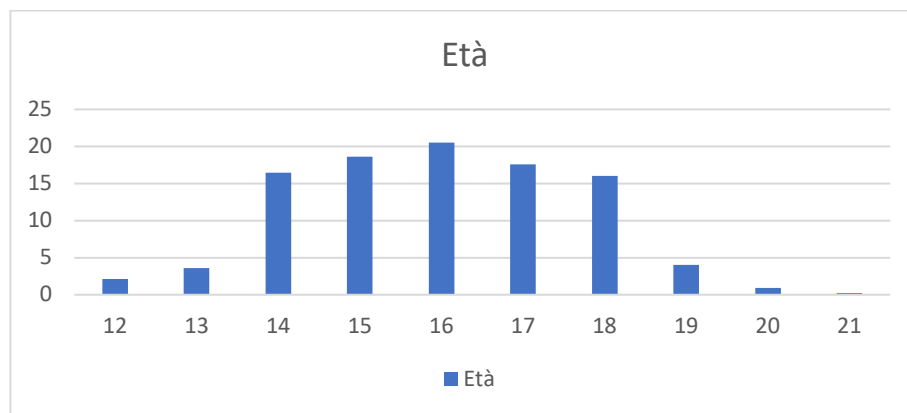


Fig.2

La provenienza dei partecipanti è per l'88,3% da località del medio basso Lazio e per l'11,7% adolescenti provenienti da città del Nord d'Italia (Fig.3).

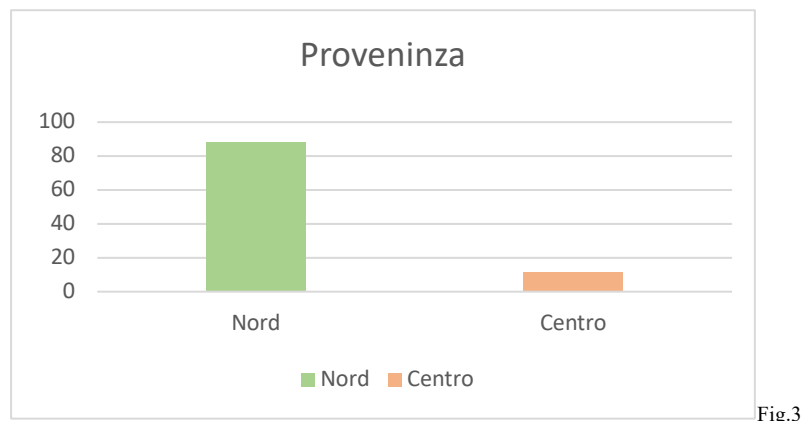


Fig.3

Al fine di delineare meglio la qualità del tempo libero degli adolescenti, ai partecipanti è stato chiesto di specificare l'attività principale da loro svolta online, tenendo conto che solo lo 0,3% ha dichiarato di non utilizzare computer o smartphone con connessione internet.

Dalle analisi delle risposte emerge che tra le attività prescelte dei giovani è presente l'uso dei social network (76,9%), la navigazione in rete (54,6%), la visione di video sul canale YouTube (49%), ricerche e compiti per la scuola (46,4%), chattare (45,2%) e giocare ai videogiochi online (28,2%) (Fig.4).

Esse si classificano in maniera differente a seconda che esse siano la prima, la seconda o la terza attività svolta in rete in preferenza (Fig.5).

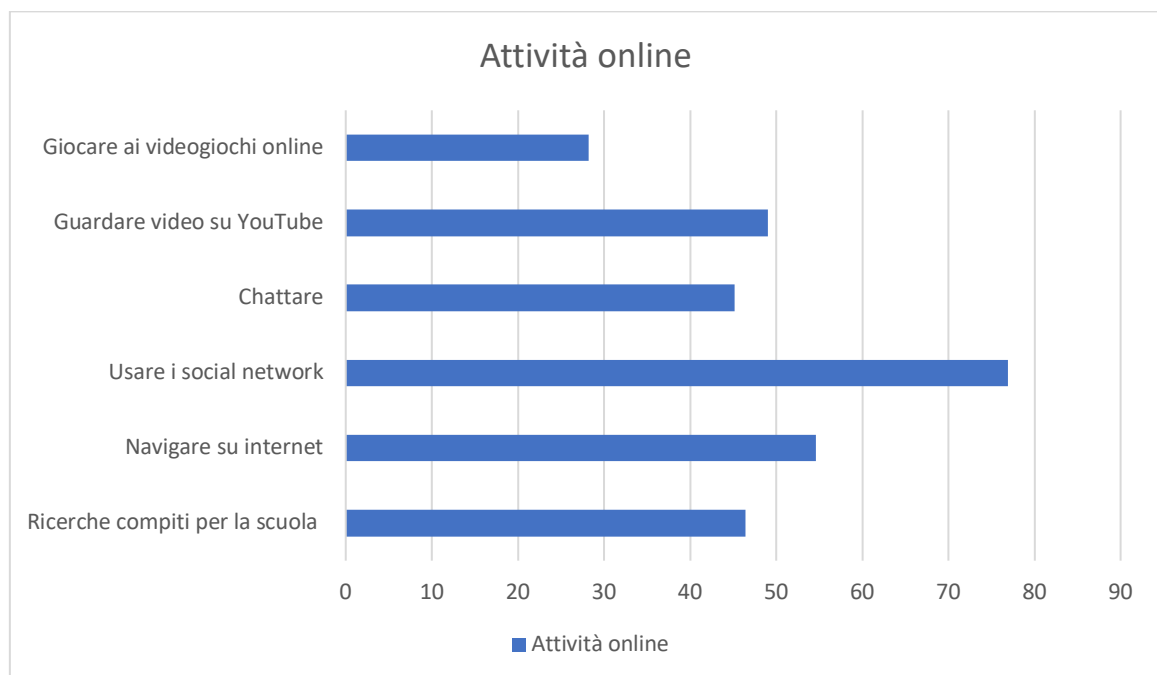


Fig.4

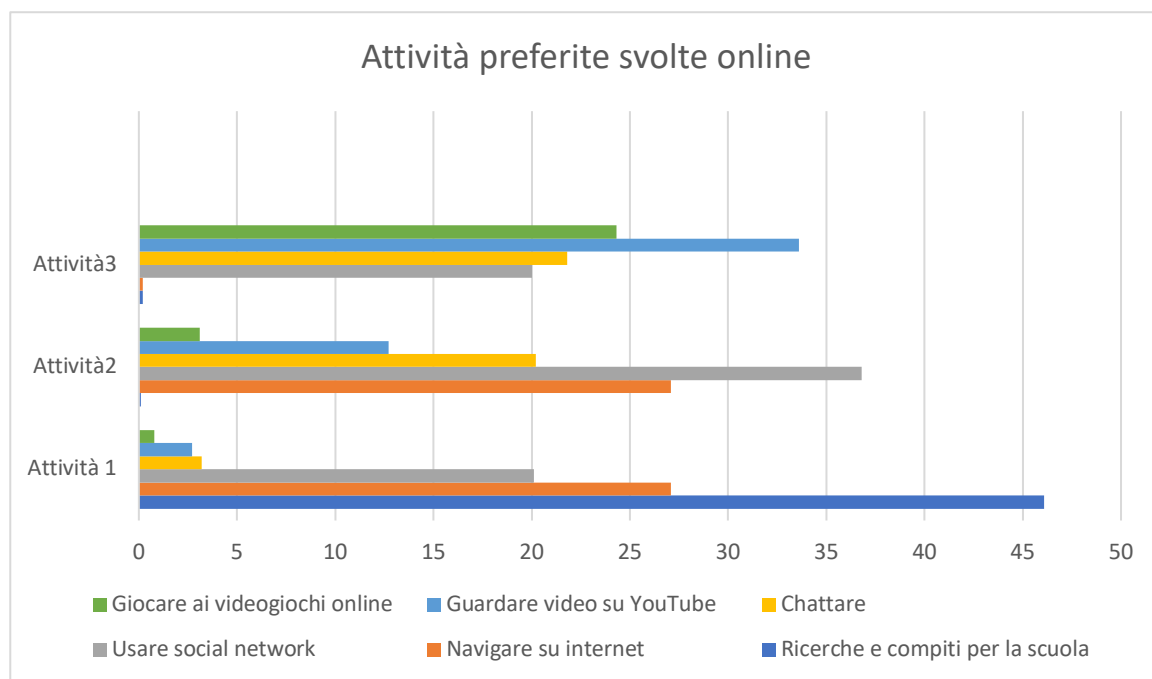


Fig.5

Da come evidenziato (Fig.5) gli adolescenti diversificano le attività svolte in rete categorizzandole in 3 tipologia di scelta.

Tra le prime attività svolte in rete al primo posto si classifica lo svolgere ricerche o compiti per la scuola (46,1%) utilizzando anche piattaforme online legate all'Istituto scolastico di provenienza, al secondo posto 27,1% il navigare in rete e immediatamente dopo (20,1%) l'utilizzo di social network come Facebook ed Instagram.

Bassissime le percentuali legate alle chat (3,2%), la visione di video su YouTube (2,7%) e il giocare a videogiochi online (0,8%).

Le attività intese come seconda scelta sono ricollegate alle attività che gli adolescenti scelgono durante i loro momenti liberi; tra le preferite si colloca l'utilizzo dei social network con il 36,8%, il navigare su internet (27,1%), chattare su Facebook, Badoo o simili (20,2%) e guardare video su YouTube (12,7%).

Percentuali più basse sono legate al giocare ai videogiochi online (3,1%) e fare ricerche o compiti per la scuola (0,1%).

Infine, le attività propriamente di svago sono identificate come attività 3 e percentuali più alte di scelta sono state assegnate al guardare video su Youtube (33,6%), giocare ai video giochi online (24,3%), chattare (21,8%), usare i social network (20,0%); con percentuali molto più basse si collocano attività quali il navigare su internet (0,2%) e fare ricerche e compiti per la scuola (0,2%).

Al fine di comprendere a pieno il campione di partecipanti utilizzato per il nostro studio, è stato chiesto a ciascuno il tempo giornaliero trascorso in rete.

Dalle nostre analisi si evince che gli adolescenti nei giorni lavorativi, ovvero dal lunedì al venerdì, rimangono connessi una media di 5,58 ore al giorno ($SD=1,798$).

Nello specifico il 21,2 % dei partecipanti trascorre ogni giorno più di 6 ore connesso ad internet; il 20,9 % circa 3 ore, e poi di seguito circa 4 (16,7%), circa 2 ore (15,7%), circa 5 (12,6%), circa 1 ora (8,3%).

Solo il 3,5% e 1,2% di loro dichiara di rimanere connesso rispettivamente meno di 30 minuti o per nulla (Fig.6).

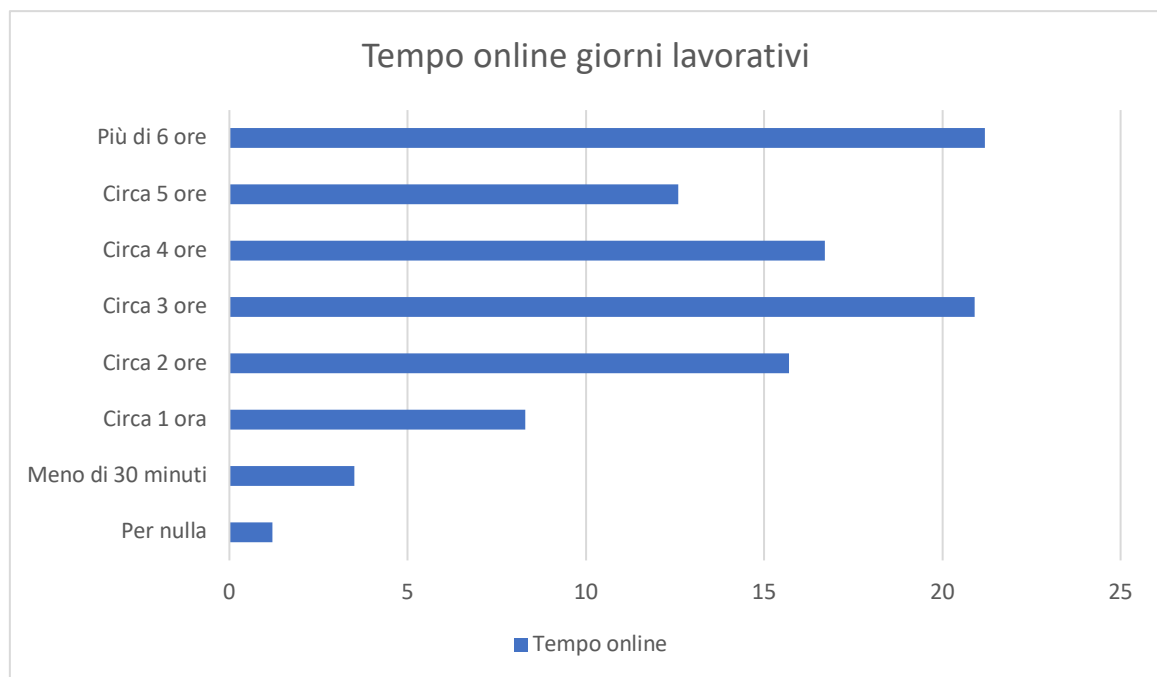


Fig.6

Lo scenario si modifica se si considerano le abitudini in rete durante il weekend.

Nello specifico i partecipanti dichiarano di passare su internet circa 4 ore (20,8%), il 18,7% di loro ne trascorre circa 2, circa 3 il 17,8% e solo il 13,7% più di 6.

Il resto dei partecipanti si divide tra chi ne trascorre circa 1 (10,9%), chi circa 5 (10,7%) ed infine solo il 5,5% e l'1,9% dichiara rispettivamente di trascorrerne meno di 30 minuti o addirittura nulla (Fig.7).

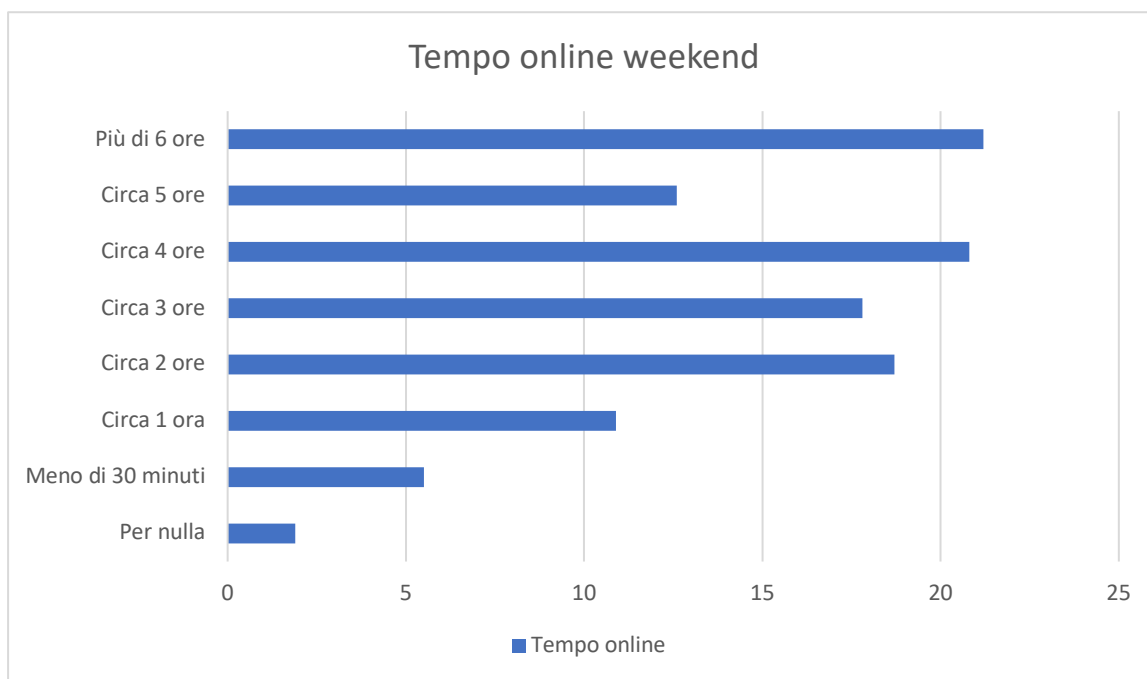


Fig.7

Studio 1: Abitudine videoludiche degli adolescenti

Introduzione

La continua e repentina crescita tecnologica degli ultimi vent'anni ha inevitabilmente provocato forti e radicati cambiamenti nella nostra società.

Internet e il suo utilizzo sono entrati di diritto a far parte della nostra quotidianità e forse, addirittura, è proprio quest'ultima a dettarne confini spaziali e temporali (Naskar, et al., 2016; King et al., 2018).

L'infanzia dell'ultimo decennio è stata scandita da nuovi ritmi e nuovi oggetti ludici di uso comune quali smartphone, tablet e videogiochi; essi hanno stravolto il panorama ludico introducendo una nuova modalità di gioco che consentisse di associare suono ed immagini.

Interagire con un mondo virtuale che necessita la manipolazione di tastiere e monitor, crea l'illusione di poter avere potenzialmente illimitate esperienze di vincita e di perdita attraverso l'utilizzo di personaggi sempre più complessi, mondi nuovi da scoprire ed infinite opportunità di socializzazione con gli utenti (King, et al., 2010).

A livello psicologico i videogiochi modificano lo stato mentale dei giocatori e consentono loro di far esperienza di diverse tipologie di emozioni, soddisfare bisogni psicologici di adesione e competizione, oltre a fungere da passatempo e occasione per sfuggire alla realtà (Ryan, et al., 2006).

L'aumento di interesse nei confronti del mondo videoludico ha creato una costante e sostanzialmente nuova diffusione di apparecchi tecnologici che consentissero la riproduzione di una realtà virtuale in grado di incentivare la socializzazione in luoghi nuovi alternativi al lavoro e al quotidiano (Steinkuehler & Williams, 2006).

Dalla loro nascita, i videogiochi si sono continuamente evoluti e raffinati, finendo quasi per essere del tutto verosimiglianti alla realtà.

Ciò che oggi li contraddistingue dal passato è la possibilità di offrire esperienze di gioco variegata e differenti a seconda del genere, della piattaforma, della modalità, della connettività online e degli obiettivi da raggiungere (King & Delfabbro, 2018).

Nello specifico sono entrati in commercio videogiochi che alternano un gioco di ruolo, di strategia o sparatutto, adattandosi a console, computer o smartphone, in modalità singleplayer o multiplayer e, online o offline, sconfiggere un avversario, raggiungere un obiettivo o collezionare oggetti.

Tra i vari generi di videogiochi si raggruppano i giochi di logica quali enigmistica, giochi di avventura grafica, simulazione, picchiaduro, azione, sport e sopravvivenza, ma soprattutto giochi quali MOBA e MMORPG.

Con il termine MOBA si fa riferimento ai *Multiplayer Online Battle Arena* in italiano traducibile in *gioco multigiocatore online di battaglia in arena*.

Questa categoria rappresenta un sottogenere dei giochi di strategia in tempo reale; il giocatore è tenuto a controllare un singolo personaggio all'interno di un'ambientazione fantasy con tanto di magia.

Lo scopo principale del gioco è quello di distruggere la base nemica avversaria, avvalendosi della forza del proprio personaggio e dell'alleanza dei propri compagni.

I giochi MMORPG o *Massive(ly) Multiplayeronline role-playing game* (gioco di ruolo di massa in rete con multigiocatori) sono rappresentati da mondi fantasiosi e nuovi in continua evoluzione insieme ai propri personaggi, anch'essi rappresentanti da giocatori reali online.

In ogni MMORPG i vari giocatori si organizzano in clan o gilde che favoriscono in gioco di gruppo oltre che il senso di appartenenza (Collins, et al. 2012).

Ne deriva un costante desiderio di mettersi in sfida ed in confronto con sé stessi e con gli altri nel tentativo di sentirsi un abile giocatore e dimostrare agli altri di valere; per tale motivo la struttura del gioco è progettata per avere come obiettivi principali la crescita del livello, l'uccisione di mostri ed il combattimento, e come obiettivi "orizzontali" la personalizzazione del proprio personaggio, la costruzione e la collezione di oggetti virtuali.

Proprio la caratteristica strutturale di questa tipologia di videogiochi, attraverso la loro interattività, permetterebbe all'utente un atteggiamento di padronanza e competenza personale tale da incrementarne l'autostima, ma spiega anche la ragione per cui alcuni utenti rischiano di farne un uso problematico.

Ciò che accade molto spesso è un bilanciamento delle emozioni (Wan & Chiou, 2006) quali eccitazione, frustrazione o noia dell'utente giocatore attraverso meccanismi di rinforzo parziale rappresentata da premi familiari o nuovi (Ko et al., 2009).

Il meccanismo di rinforzo parziale ricopre un ruolo fondamentale nella comprensione del rischio di dipendenza.

Molti giocatori continuano a giocare, anche in assenza di ricompensa, nella sola speranza di ottenerla più avanti.

L'illusione e la speranza di ottenere dei premi inducono più alte e più frequenti risposte nel gioco, aumentando la sensazione di fidelizzazione (Griffiths, 2010), tale per cui l'utente continua a giocare anche nel caso in cui il gioco abbia perso il suo effetto divertente (Yee, 2006).

Altra consistente spiegazione risiede nella fruibilità continua dell'esperienza ludica.

Il poter continuamente accedere al gioco attraverso diverse piattaforme, se da una parte ne amplifica il rischio di dipendenza (Santovecchi & Furnò, 2014), dall'altra fornisce l'illusione di poter dimenticare i propri problemi ed uscire dalle situazioni angosciose della propria vita scivolando invece in una realtà migliore e accogliente (King & Delfabbro, 2018).

Quantità sempre maggiori di tempo impiegato utilizzando videogiochi è da ritenersi dunque come una strategia di *coping* disfunzionale riconducibile ad un tentativo di rifugio e difesa dalla frustrazione della quotidianità, tale per cui il videogioco rappresenta un vero "rifugio della mente" (Steiner, 1993).

Tali strategie cognitive sono principalmente riscontrate nei soggetti psicologicamente più vulnerabili, generalmente coloro che riscontrano difficoltà nel superamento e nel fronteggiamento di situazioni nuove o fonte di stress, finiscono per considerare l'atteggiamento ludico come valvola di sfogo utile all'abbassamento dei livelli di ansia e frustrazione.

Sebbene quanto detto prima, in generale è possibile affermare che la popolazione dei giocatori appare essere omogenea (Faulkner et al., 2015) con una sintomatologia ricostruibile all'interno di un continuum di gravità.

Billieux e collaboratori (2015) in uno studio con 1057 partecipanti utenti di MMORGP hanno identificato come l'impulsività, la motivazione e l'autostima siano i maggiori fattori di rischio per il comportamento di abuso o dipendenza da videogiochi.

Gli effetti di un eccessivo e continuativo comportamento ludico avrebbero delle ripercussioni sull'assetto personologico degli stessi giocatori.

Lee e collaboratori (2017) hanno proposto una classificazione delle principali tipologie di utenti:

- Giocatori impulsivi/aggressivi: generalmente adolescenti che ricorrono all'utilizzo del videogioco nel tentativo di scaricare i loro impulsi di natura aggressiva.

Si tratta molto spesso di adolescenti con alti livelli di impulsività, deficit dell'attenzione, scarso controllo esecutivo, tendenza alla noia ed elevata ricerca di sensazioni.

Il loro umore è prettamente fluttuante tra stati di frustrazione, rabbia ed eccitazione.

- Giocatori emotivamente vulnerabili: si tratta generalmente di donne con bassi livelli di autostima, disturbi dell'umore e scarsa soddisfazione nella vita quotidiana.

Comunemente esposte a problematiche internalizzanti quali evitamento sociale e somatizzazione, riportano schemi di pensiero disadattivo e giocano ai videogiochi nella ricerca di un'evasione da una realtà stressante in grado di procurare loro solo stati affettivi negativi.

- Giocatori socialmente condizionati: generalmente tendono ad essere tristi, tranquilli e con poche relazioni sociali nella vita quotidiana; giocano online nel tentativo di conoscere nuove persone e poter quindi socializzare.

Sono stati individuati due sottotipi di utenti:

1. Sottotipo covert: presenta una fobia sociale per cui la realtà virtuale è considerata un luogo all'interno del quale potersi sperimentare.

2. Sottotipo overt: è rappresentato da individui che presentano tratti di narcisismo e che intravedono nella rete la possibilità di acquisire uno status sociale elevato.

Negli ultimi anni, la Ricerca su questi temi ha cercato di portare alla luce quali potessero essere i fattori personali e sociali implicati in comportamenti di addiction.

Infanzia traumatica, elevati livelli di alessitimia, elevati livelli di dissociazione ed impulsività sono identificati quali fattori predisponenti oltre che correlati a tutti i fenomeni di dipendenza (Caretti, 2005; Caretti, 2012).

Oltre a questi, fattori che negli ultimi anni sono stati identificati come legati all'uso compulsivo dei videogames online sono l'evasione e le tendenze interpersonali schizoide (Allison, et al., 2006), solitudine ed introversione (Caplan et al., 2009), inibizione sociale (Porter et al., 2010), aggressività ed ostilità (Caplan et al., 2009; Chiu et al., 2004; Kim et al., 2008; Mehroof & Griffiths, 2010), inclinazione alla noia (Chiu et al., 2004), scarso controllo degli impulsi e tratti narcisistici della personalità (Kim et al., 2008; Mehroof & Griffiths, 2010) sensation seeking (Chiu et al., 2004; Mehroof & Griffiths, 2010), nevroticismo (Mehroof & Griffiths, 2010), bassi livelli di intelligenza emotiva (Parker et al., 2008) bassi livelli di autoefficacia nella vita reale opposti ad alti livelli di autoefficacia nel mondo virtuale (Jeong & Kim, 2010).

Nel senso comune e nella visione sociale, le donne, e più in generale il sesso femminile, sono maggiormente predisposte alla gestione delle abilità sociali e una maggior raffinatezza nella gestione nella regolazione emotiva.

In realtà le ricerche degli ultimi anni (Kret & De Gelder, 2011) non sono del tutto concordi nell'affermare che tale differenza di capacità e competenze sia tanto netta e presente anche adesso.

Ci sono circostanze di vita nelle quali le abilità emotive delle donne sembrano essere maggiormente raffinate solo perché la modalità di esternalizzazione di emozioni e sensazioni (Mandal, M. K., Palchoudhury, S., 1985; Rotter, N. G. & Rotter, G. S., 1988; Wagner, H.L., MacDonald, C. J., Manstead, A.S.R., 1986) è più evidente e ciò contribuisce alla creazione di uno stereotipo di genere.

Ipotesi ed obiettivi

L'obiettivo dello studio è quello di analizzare ed osservare il rapporto tra videogiochi e adolescenti all'epoca delle grandi tecnologie e dalla diffusione di sistemi di gioco interattivi.

Le svariate piattaforme ludiche oggi in commercio hanno consentito agli utenti di poter riconoscere ed acquistare quella più utile ed adeguata alle loro esigenze (Steinkuehler & Williams, 2006), finendo però inevitabilmente per configurarsi come uno degli strumenti più spesso utilizzati nell'arco della giornata (Naskar, et al., 2016; King et al., 2018).

Si ipotizza quindi che non vi siano differenze di genere legate alla tipologia di piattaforma ludica utilizzata o al tempo di utilizzo dei videogiochi.

L'offerta ludica oggi ha sostanzialmente aumentato la sua varietà, creando prodotti che si adattassero ad ogni tipo di utente, ad ogni situazione preferita e ad ogni desiderio (King & Delfabbro, 2018).

Analisi Statistiche e risultati

Per le analisi statistiche è stato utilizzato il software statistico SPSS versione 22.

Al fine di poter verificare le nostre ipotesi di partenza sono state effettuate alcune analisi di t-test con lo scopo di evidenziare la preferenza degli adolescenti rispetto alle diverse piattaforme di gioco.

Nello specifico il 10,2 % dei ragazzi utilizza console portatili, contro il 2,2% delle ragazze (M=1,10; DS= ,301), alternandolo all'utilizzo del computer preferito dal 23,4% dei ragazzi e dal 13,3% delle ragazze (M=1,22; DS=,415).

Console fisse come xbox, playstation e Wii sono preferite dal 27,9% dei ragazzi e dal 10,9% delle ragazze (M=1,16; DS=3,69) mentre il 31,8% dei ragazzi e ben il 57,6% delle ragazze utilizza cellulari o tablet (M=1,47; DS=,500).

Le analisi ANOVA hanno permesso di confutare l'ipotesi legata all'assenza di differenza di utilizzo dei videogames tra ragazze e ragazzi.

I nostri risultati hanno portato alla luce una differenza significativa nell'utilizzo di videogames tra i ragazzi (M= ,89 DS= ,311) e le ragazze (M= ,64 DS= ,480) ($F= 168,922$, $p<,000$) (Fig. 1) riuscendo anche a confutare i dati presenti in letteratura.

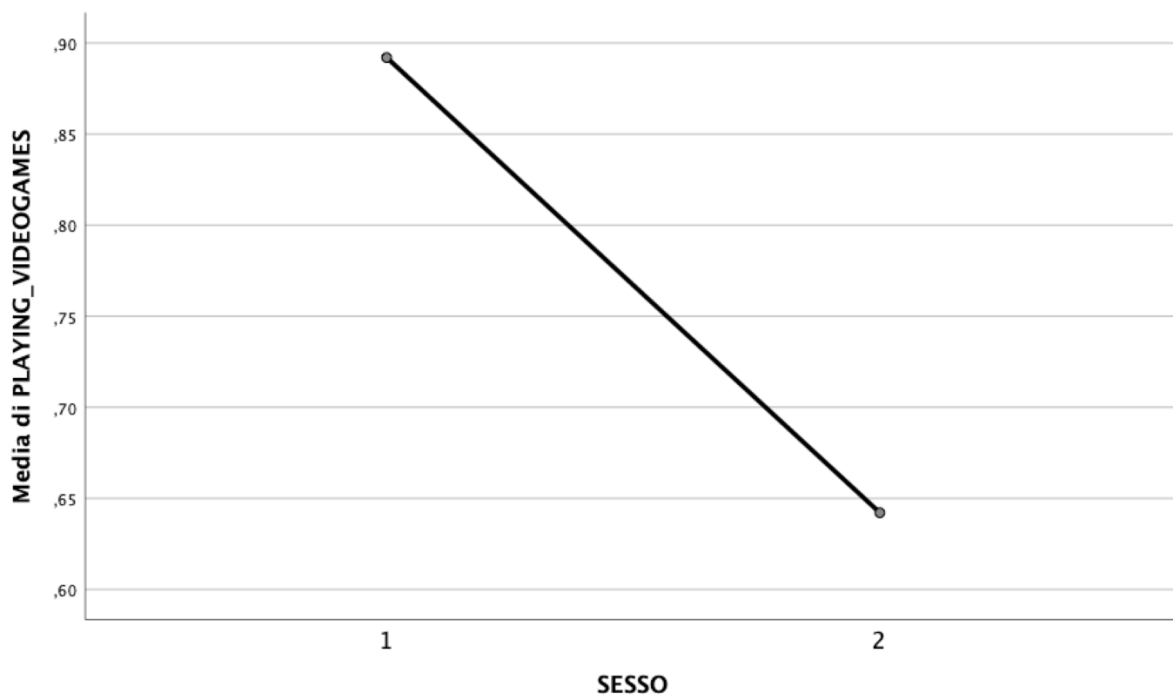


Fig.1

Discussioni

Così come riportato dalla Letteratura di riferimento, la crescita esponenziale dell'accesso alla rete, ha modificato le abitudini sociali degli adolescenti oltre che il rapporto con il mondo circostante.

Il videogame soprattutto suscita l'interesse di adulti e ragazzi consentendo l'utilizzo in qualsiasi momento della giornata attraverso diverse tipologie di piattaforme.

Il genere di appartenenza si configura come elemento discriminante rispetto alla piattaforma ed il tempo di utilizzo.

Sebbene ricorrere ad una realtà virtuale sia una soluzione per la fuga da situazioni di vita frustranti e demotivanti, sono per lo più gli adolescenti di sesso maschile i maggiori fruitori prediligendo senza troppe differenze piattaforme quali computer, console fisse e cellulari o tablet.

Le ragazze se pur utilizzino principalmente il cellulare (57,6%) e solo raramente console portatili (2,3%) riportano più bassi livelli di utilizzo dei videogiochi sia come attività ludica e di piacere sia come attività in grado di incentivare la socializzazione.

Ciò che è interessante rilevare è il rapporto sottolineato in letteratura tra utilizzo dei videogames e gestione delle emozioni negative e delle frustrazioni.

Per una credenza sociale legata al genere sembrerebbe che siano le donne ad essere più attente alle emozioni proprie ed altrui e quindi tendenzialmente più legate all'utilizzo di videogiochi oltre che come passatempo e occasione per sfuggire alla realtà.

Quanto emerge dal nostro studio sembrerebbe andare a confutare tale legame che andrebbe dunque approfondito e chiarito in studi successivi.

Studio 2: Il ruolo dell'Intelligenza emotiva nello sviluppo delle dipendenze comportamentali

Introduzione

Per la maggior parte delle volte, l'Intelligenza emotiva viene contestualizzata come capacità di percepire e assimilare le emozioni di sé stessi e degli altri riuscendo a comprenderle e a regolarle promuovendone così la crescita emotiva ed intellettuale (Mayer, Salovey, 1997).

In realtà è altrettanto giusto affermare che ad essa si legano tante capacità ed abilità legate alla sfera emotiva (Petrides, Furnham, 2001; Petrides, Mikolajczak, 2016).

Si tratta principalmente di competenze ed abilità auto-percettive che aiutano i soggetti a perfezionare e perfezionare anche abilità di tipo cognitivo-emotivo.

Una cospicua gamma di studi sull'intelligenza emotiva (Sánchez-Álvarez, Extremera, Fernández-Berrocal, 2016) ha indagato il rapporto con il benessere fisico e psicologico (Zeidner, Matthews, Roberts, 2012) evidenziando come fare esperienza di emozioni positive a discapito di quelle di natura negativa abbiano un impatto positivo sul benessere e sulla salute.

Soprattutto in adolescenza, grande periodo di cambiamento e sviluppo sia a livello fisico che a livello psicologico, l'accumulo di emozioni e stati d'animo negativi e stressanti rischia di comportare un malessere percepito oltre che fisicamente anche a livello psicologico ed emotivo.

Ad aggravare la posizione di incertezza e malessere psichico contribuiscono eventi sociali vissuti nei contesti di appartenenza e che sicuramente appaiono agli occhi degli adolescenti ancora più frustranti anche a causa delle caratteristiche personali ancora incapaci di gestire a pieno le situazioni stressanti (Barra, Cerna, Kramm, Véliz, 2006).

Gli elementi cruciali per un adattivo sviluppo psicosociale dell'adolescente sono l'autostima (Mruk, 2006), la competenza sociale (Clausen, 1991) e le strategie di regolazione affettiva (Aldao, Nolen-Hoeksema, Schweizer, 2010; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, Nolen-Hoeksema, 2011); proprio questi fattori e queste abilità vengono potenziate e migliorate da alti livelli di intelligenza emotiva.

Ciò che contraddistingue gli adolescenti con problematiche relazioni relazionali è la mancata attenzione nei confronti della sfera emozionale (Velasco, Fernández, Páez, Campos; 2006) un'accentuata preoccupazione nei confronti dell'ansia percepita ed una mancata capacità di gestione e soppressione dei pensieri di qualità negativa (Zeidner, Matthews, Shemesh, 2016; Mavroveli, Petrides, Rieffe, Bakker, 2007; Mikolajczak, Petrides, Hurry, 2009).

Il benessere psicologico ha tra i suoi principali indicatori proprio l'assenza di stress ed ansia; entrambi fattori ricorrenti durante lo sviluppo adolescenziale.

L'ansia sociale è proprio contraddistinta da una paura costante di inadeguatezza in contesti o in situazioni di incontro e scambio con altri; il tutto si dimostra essere ancora più ostacolante in individui in fase adolescenziale ove appunto consapevolezza di sé, controllo degli impulsi e regolazione emotiva sono ancora in completa e continua definizione (Beidel, Turner, Young, Ammerman, Sallee, Crosby, 2007).

Nella maggior parte dei casi, numerosi episodi di ansia sociale e difficoltà relazionale, sono indici di rischio di insorgenza di disturbi psicopatologici e per questo si manifestano insieme ad una costante sensazione di solitudine e a continui episodi di difficoltà nelle relazioni interpersonali non solo con gli adulti ma anche con i coetanei (Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Díaz-Herrero, 2010; La Greca, Lopez, 1998).

Appare, dunque, evidente che l'Intelligenza emotiva consente agli adolescenti un abbassamento dei livelli di stress percepito (Augusto Landa, López-Zafra, Berrios Martos, del Carmen Aguilar-Luzón, 2008; Extremera, Durán, Rey, 2007).

Ne deriva che più alti livelli di intelligenza emotiva comportavano minori livelli di ansia e depressione sociale, maggiori livelli di adattamento attivo e un miglior utilizzo delle strategie di coping, tale per cui la percezione del sé aumentava rendendo anche meno rischiosi eventi precedentemente interpretati come minacciosi (Salovey, Stroud, Woolery, Epel, 2002).

É dunque corretto affermare che l'intelligenza emotiva è parte del benessere psicologico e comporta una migliore percezione di sé stessi in quanto adeguati e funzionali rispetto ai contesti di riferimento.

Essere intelligenti emotivamente e percepire di stare bene psicologicamente consente di abbassare il livello di stress ed ansia sociale anche nei confronti di situazioni nuove poiché ci si percepisce competenti ed in grado di saper affrontare la situazione in questione oltre che riuscire a regolare le varie emozioni vissute in tali situazioni (Schiffrin, Rezendes, Nelson, 2009).

La personalità dunque appare più fortificata dal potenziamento di queste abilità emozionali così da riuscire a reggere con più efficacia gli stimoli stressanti della vita di tutti i giorni.

Ne risulta avvantaggiata e fortificata la percezione, comprensione e valutazione degli stati emotivi di sé stessi e degli altri, oltre che una migliore e più produttiva regolazione degli stati emotivi e degli umori che consente di attuare e strutturare strategie di coping che risultano essere più risolutivi.

Una quanto più attenta ed accurata percezione e valutazione emotiva degli altri, consente di stringere relazioni interpersonali più adattive e qualitativamente migliori e piacevoli.

Ciò supporterebbe l'idea per cui l'intelligenza emotiva, non solo renderebbe i soggetti più abili e più sicuri di sé, ma consentirebbe anche di ridurre la frequenza, l'intensità e la durata delle emozioni negative grazie alla capacità di regolazione emotiva che aiuterebbe l'individuo a convertire l'emozione negativa in stimolo alla motivazione, riuscendo così a creare ed immaginare una strategia di coping risolutiva capace di generare emozioni positive (Castela, Hale, Muela, Espinosa-Fernández, Klimstra, Garcia-Lopez, 2013).

Si evince così che gli adolescenti emotivamente intelligenti riescono a stringere relazioni interpersonali di qualità superiore sviluppando anche una crescita emotiva per cui mettono in atto strategie di regolazione emotiva più funzionali ed in grado di superare le situazioni stressanti della vita.

L'intelligenza emotiva, dunque, si configura come fattore protettivo per disturbi di personalità e difficoltà relazioni in vari contesti fungendo, allo stesso tempo, come fattore predittivo nei confronti della gestione dell'ansia e dello stress.

Migliorarsi nella comprensione e valutazione dei propri stati d'animo, oltre che in quella degli altri, permette non solo di migliorare la propria vita relazionale, ma allo stesso tempo permette un sostanziale accrescimento dell'abilità di regolazione emotiva a sua volta fattore di protezione dall'insorgenza di svariati disturbi legati all'umore e alla personalità con esordio nella prima età adulta.

Ipotesi ed obiettivi

L'obiettivo dello studio è quello di analizzare ed osservare il rapporto tra l'Intelligenza emotiva negli adolescenti e il possibile rischio di dipendenze comportamentali e da sostanze.

Soprattutto considerando l'adolescenza, intesa come un grande periodo di cambiamento e sviluppo sia a livello fisico che a livello psicologico, l'accumulo di emozioni e stati d'animo negativi e stressanti rischia di comportare un malessere percepito oltre che fisicamente anche a livello psicologico ed emotivo (Barra, Cerna, Kramm, Véliz, 2006).

Nella fase di sviluppo in cui si consolidano autostima (Mruk, 2006), competenze sociali (Clausen, 1991) e si perfezionano strategie di regolazione affettiva (Aldao, Nolen-Hoeksema, Schweizer, 2010; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, Nolen-Hoeksema, 2011), l'intelligenza emotiva diventa promotrice del benessere psicologico migliorando la percezione di sé stessi in quanto adeguati e funzionali.

Si ipotizza quindi che:

- non vi siano differenze di genere significative nei livelli di intelligenza emotiva e che quello che abitualmente ci sembra essere una maggiore predisposizione delle donne alla sensibilità, sia in realtà una convenzione sociale legata alla spiccata capacità delle donne di leggere le espressioni facciali legate alla sfera emotiva;
- Ad alti livelli di Intelligenza Emotiva corrisponda un basso rischio di dipendenze (Salovey, Stroud, Woolery, Epel, 2002).

Analisi Statistiche e risultati

L'obiettivo dello studio era analizzare il ruolo dell'Intelligenza Emotiva in relazione al rischio di abuso di videogiochi e alla successiva insorgenza di una dipendenza comportamentale.

L'analisi ANOVA ha fatto sì che emergesse una differenza non significativa tra Intelligenza emotiva nei ragazzi e nelle ragazze.

Nello specifico i dati evidenziano nei ragazzi $M=4,33$ e $DS=,76$ e nelle ragazze $M=4,26$ e $DS=,84$ con $F=1,11$ e $p>,291$ (Fig.1).

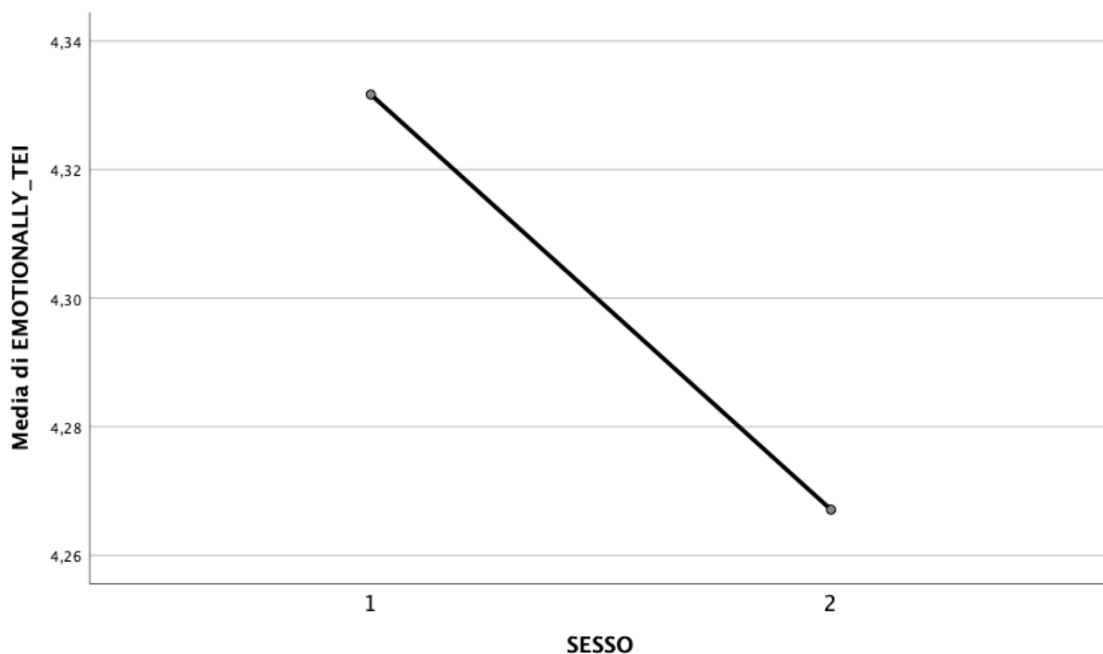


Fig.1

Analisi successive riportano una correlazione negativa significativa tra rischio di dipendenza da videogame e intelligenza emotiva, mentre invece sottolineano una correlazione positiva tra intelligenza emotiva, consapevolezza di sé e benessere personale.

In dettaglio appare evidente che la dipendenza da videogioco correla negativamente con l'intelligenza emotiva ($r=-,109$ $p<0,01$), con il benessere personale ($r=,198$ $p<0,01$), libertà di essere sé stessi ($r=-,133$ $p<0,01$), benessere psicologico ($r=-,079$ $p<0,01$), sociabilità ($r=-,146$ $p<0,01$) e felicità personale ($r=-,161$ $p<0,01$).

Di contro, invece, l'intelligenza emotiva correla positivamente e significativamente con il benessere personale ($r=,483$ $p<0,01$), la libertà di essere sé stessi ($r=,333$ $p<0,01$), il benessere

psicologico ($r=.444$ $p<0,01$), la sociabilità ($r=.368$ $p<0,01$) e la felicità personale ($r=.463$ $p<0,01$) (Fig.2).

Il benessere personale riporta $r=.483$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva, $r=.345$ $p<0,01$ con libertà di essere sé stessi, $r=.295$ $p<0,01$ con benessere psicologico, $r=.456$ $p<0,01$ con sociabilità e $r=.493$ $p<0,01$ con felicità personale.

La capacità di percepirsi liberi di esprimere sé stessi correla positivamente con intelligenza emotiva ($r=.333$ $p<0,01$), benessere personale ($r=.345$ $p<0,01$), benessere psicologico ($r=.303$ $p<0,01$), sociabilità ($r=.429$ $p<0,01$) e felicità personale ($r=.406$ $p<0,01$).

Il benessere psicologico riporta altrettanti valori di correlazione positiva con intelligenza emotiva ($r=.444$ $p<0,01$), benessere personale ($r=.295$ $p<0,01$), libertà di essere sé stessi ($r=.303$ $p<0,01$), sociabilità ($r=.492$ $p<0,01$) e felicità personale ($r=.558$ $p<0,01$).

La sociabilità riporta $r=.368$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva, $r=.453$ $p<0,01$ con benessere personale, $r=.429$ $p<0,01$ con libertà di essere sé stessi, $r=.492$ $p<0,01$ con benessere psicologico e $r=.493$ $p<0,01$ con felicità personale.

Per quanto riguarda la felicità personale i dati emersi riportano $r=.463$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva, $r=.493$ $p<0,01$ con benessere personale, $r=.406$ $p<0,01$ con libertà di essere sé stessi, $r=.558$ $p<0,01$ con benessere psicologico e $r=.548$ $p<0,01$ con sociabilità.

Correlazioni

		INT_mod	BEH_mod	FREE_mod	PHY_mod	POP_mod	HAP_mod	videogame_a dd
INT_mod	Correlazione di Pearson	1	,483**	,333**	,444**	,368**	,463**	-,109**
	Sign. (a due code)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1128	1118	1124	1124	1122	1125	1128
BEH_mod	Correlazione di Pearson	,483**	1	,345**	,295**	,453**	,493**	-,198**
	Sign. (a due code)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1118	1134	1130	1126	1127	1131	1134
FREE_mod	Correlazione di Pearson	,333**	,345**	1	,303**	,429**	,406**	-,133**
	Sign. (a due code)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1124	1130	1142	1133	1132	1137	1142
PHY_mod	Correlazione di Pearson	,444**	,295**	,303**	1	,492**	,558**	-,079**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000		,000	,000	,008
	N	1124	1126	1133	1137	1129	1134	1137

POP_mod	Correlazione di Pearson	,368**	,453**	,429**	,492**	1	,548**	-,146**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1122	1127	1132	1129	1136	1132	1136
HAP_mod	Correlazione di Pearson	,463**	,493**	,406**	,558**	,548**	1	-,161**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1125	1131	1137	1134	1132	1142	1142
videogame_add	Correlazione di Pearson	-,109**	-,198**	-,133**	-,079**	-,146**	-,161**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,008	,000	,000	
	N	1128	1134	1142	1137	1136	1142	1148

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Discussioni

I risultati delle nostre analisi confermano del tutto le ipotesi di ricerca in linea con la letteratura di riferimento.

Quanto emerso infatti convalida le teorie secondo le quali l'intelligenza emotiva si configura come fattore di protezione nei confronti del rischio di dipendenze.

Fare esperienze di emozioni positive consente di acquisire consapevolezza di sé stessi integrando e potenziando il benessere psicologico e dunque aiutando il soggetto ad esperirsi e percepirsi socialmente abile.

Questo spiegherebbe la presenza di indici positivi di correlazione tra il benessere psicologico, il benessere personale ed il percepirsi liberi di essere sé stessi.

Una migliore percezione di sé stessi contribuisce al percepire ed esternare emozioni di natura positiva che consentirebbero all'individuo di percepirsi felice e quindi riuscire a fare esperienze sociali di natura adattiva e di tipo funzionale.

Uno sviluppo psicosociale adattivo necessita per l'appunto di una salda autostima, adeguate competenze sociali e idonee strategie di regolazione affettiva; queste sono tutte abilità positivamente correlate all'intelligenza emotiva e per questo migliorate e rafforzate dal potenziamento della stessa.

La correlazione negativa tra intelligenza emotiva e rischio di dipendenza da videogiochi va oggi letta alla luce del continuo bisogno dell'individuo di trovare una realtà alternativa presso cui scaricare tensioni e negatività.

I dati si dimostrano ancora più importanti proprio perché inquadrati all'interno del contesto adolescenziale che per sua natura evolutiva si configura essere una delle fasi più turbolente.

Il continuo bisogno di definirsi e rendersi autonomi dagli adulti richiama la necessità di sperimentarsi e mettersi alla prova in uno spazio personale in grado di fungere da vera e propria palestra sociale.

Non sempre il mondo della scuola e del gruppo dei pari riesce a rispondere a questa esigenza, dunque l'adolescente è costretto alla ricerca di una realtà subalterna in grado di consentire un tentativo di aggregazione sociale, pur proteggendolo da rischi troppo alti.

Ansia sociale e difficoltà relazionali rappresentano senza dubbio i primi indici del rischio di insorgenza di disturbi psicopatologici.

La paura di non sentirsi idonei ad affrontare le situazioni della vita, soprattutto gli scambi sociali degli adolescenti, rendono il soggetto vulnerabile ovvero sotto soglia rispetto al benessere personale e psicologico.

In questi casi un sempre più massiccio utilizzo di videogiochi rappresenta una strategia in grado di distrarre il soggetto rispetto all'ansia e la sensazione di inadeguatezza ed incompetenza sociale, gli consentirebbe di scaricare la tensione emotiva riconvertendola in altra emozione o, addirittura rifiutandola, e successivamente riuscirebbe, attraverso la possibilità del gioco tra utenti in rete, a fornire al giocatore l'illusoria sensazione di sperimentarsi socialmente in area protetta.

In realtà, come i nostri stessi dati riportano, la sensazione generata dalla socializzazione in rete è puramente illusoria poiché aumenta il rischio di disturbi psicopatologici, abbassando i livelli di benessere ed intelligenza emotiva.

Studio 3: Il ruolo dell'Intelligenza emotiva nello sviluppo delle relazioni sociali

Introduzione

Negli ultimi anni si è a lungo dibattuto in merito al ruolo che l'introduzione di internet abbia sulle relazioni sociali e sul suo potere di condizionare ed impoverirne la qualità (Parks, Floyd, 1996).

Il dibattito ruota intorno alla possibilità da una parte che internet deprivi gli utenti di autentiche relazioni sociali, dall'altra, invece, si sostiene che esso riesca ad aiutare i soggetti ad impegnarsi con più facilità a relazionarsi con gli altri.

Se da una parte, l'uso di internet sembri influenzare negativamente l'integrazione sociale finendo per nuocere al benessere (Moody, 2001), dall'altra è utilizzata come strategia di interazione e affiliazione sociale (Weiser, 2001).

Un indice di discriminazione per la valutazione di un rischio patologico di internet è sicuramente rappresentato dalla quantità di tempo di utilizzo; se da una parte la possibilità di socializzare su internet rappresenta un fattore attrattivo, dall'altro è indiscutibile quanto l'eccessivo tempo trascorso in chatroom di fatto aumenti la percezione di malessere ed il senso di solitudine.

Non è così diretta la relazione tra uso di internet e malessere psicologico (Waestlund, Norlander, Archer, 2001), proprio perché l'utilizzo di internet come mezzo di socializzazione sembrerebbe aumentare la sensazione di supporto sociale, riducendo la sensazione di solitudine (Shaw, Gant, 2002).

In realtà negli ultimi anni si è posta l'attenzione riguardo all'utilizzo di Internet ed i vari effetti isolanti negli utenti, senza porre attenzione circa la capacità che internet avesse di consentire agli utenti di fare esperienza di gestione di situazioni sociali e regolazione emotiva convertibile e riutilizzabile nella vita reale (Nie, 2001).

Alcuni dei fattori in grado di discriminare quanto l'utilizzo di internet sia o meno un fattore di rischio sono riconducibili al livello di istruzione, al reddito e all'età (Katz, Rice, Aspden, 2001; Skatt, Hintze, 2003); ciò spiegherebbe perché soggetti ben adattati sembrerebbero possedere sia un alto livello di attività sociali sia un altro livello di utilizzo della rete (Nie, Erbring, 2000).

Quello che sembra esser chiaro è che molto spesso sono gli aspetti di personalità a spiegare e meglio chiarire l'effetto che l'utilizzo della rete ha nei contesti sociali di vita quotidiana.

Soggetti tendenzialmente estroversi sono per la maggior parte dei casi ben adattati socialmente, socievoli ed amichevoli e loro stessi si percepiscono come socialmente adeguati nelle relazioni interpersonali (Watson, Clark, 1997); ciononostante essi sono per lo più meno propensi all'utilizzo di internet per la socializzazione, prediligendo scambi sociali in contesti di vita reale (Von Dras, Siegler, 1997).

La capacità di stringere relazioni sociali ed iniziare una conoscenza con altri individui è un'attività per la maggior parte coordinata dall'intelligenza emotiva e dalla capacità di regolazione emozionale; quest'ultime forniscono preziosi feedback circa la possibilità di creare e mantenere relazioni (Keltner, Kring, 1998).

Un ruolo importante è anche ricoperto dal grado di piacevolezza dei soggetti; molto spesso si tratta di desiderabilità sociale intesa come voglia di mostrarsi interessanti per piacere agli altri.

Questa piacevolezza diventa una variabile importante in grado di condizionare positivamente l'esito del comportamento sociale (Asendorpf, 1998) da ciò ne deriva che individui che si avvicinano ad una relazione sociale con piacevolezza, riusciranno a provare emozioni più intense nel corso del comportamento sociale (Tobin, Graziano, Vanman, 2000); oltre che dimostrare una spiccata sensibilità nei confronti dell'analisi e della valutazione dell'esperienza emotiva vissuta dal loro partner nel corso dell'interazione.

La stessa interazione sociale per la maggior parte è gestita e guidata dalle emozioni e proprio queste garantiscono il mantenimento di relazioni strette (Keltner, Kring, 1998).

Ne deriva, dunque, che soggetti in grado di comprendere le proprie e altrui emozioni riescono con più facilità a confrontarsi con le esigenze della vita sociale ed adattarsi ai contesti relazionali; individui con spiccate competenze relazionali sono supportati da alti livelli di intelligenza emotiva e tendono a frequentare raramente internet per scopi sociali in quanto essi prediligono contesti relazionali di vita reale.

L'attenzione verso questi argomenti diventa ancora più forte nei confronti degli adolescenti poiché essi rappresentano la generazione che oggi più di tutte adopera la digitalizzazione e all'uso delle reti; l'utilizzo di internet, dunque, rappresenta la loro quotidianità e la loro maniera di scoprire e padroneggiare il mondo.

Considerando che il principale compito di sviluppo nella fase adolescenziale è la formazione di un'identità personale ed il raggiungimento dell'autonomia dai genitori (Erikson, 1968; Marcia, 1966), bisogna non dimenticare che questa fase richiede uno sforzo continuo di accettazione e ridefinizione di sé che tiene in considerazione cambiamenti del proprio aspetto fisico, scontro e lotta rispetto a

stereotipi di genere e il potenziamento di competenze sociali ed emotive legati all'intelligenza emotiva e dunque ricollegata ad autoefficacia e regolazione affettiva (Erikson, 1968; Marcia, 1966).

La modalità di utilizzo e l'attenzione che ciascun adolescente ripone alla rete, permette di comprendere bene il tipo di personalità e deficit o problematiche emotive e cognitive.

I soggetti che impiegano parecchie ore al computer tendono ad avere una sorta di rifiuto nei confronti della propria immagine corporea sperimentando un deficit nell'autostima e nella capacità di percezione e valutazione delle competenze emotive (Lemenager, Dieter, Hill, Hoffmann, Reinhard, Beutel, Vollstädt-Klein, Kiefer, Mann, 2016).

Proprio per tale motivo difficoltà nel riconoscimento delle emozioni e nella regolazione delle emozioni è molto frequentemente associato a problematici utilizzi dei social (Hormes, Kearns e Timko, 2014).

La consapevolezza di inadeguatezza rispetto al proprio ruolo nel corso delle relazioni sociali, finisce per creare un diffuso senso di inadeguatezza sociale che rischia per generare disturbi di personalità, depressione e dipendenza che persistono anche in età adulta (Erikson, 1968; Marcia, 1966).

La sensazione di inadeguatezza richiede una messa alla prova che il mondo reale non rende così semplice; l'esperienza virtuale molte volte si adatta ad essere una palestra sociale all'interno della quale provare a mettersi in gioco (Brand et al., 2016; Davis, 2001; Tavoracci et al., 2013), nonostante l'alto rischio che si nasconde dietro il suo abuso.

Ipotesi ed obiettivi

L'obiettivo dello studio è quello di analizzare ed osservare il ruolo che internet occupi oggi all'interno delle relazioni sociali (Parks, Floyd, 1996).

In un contesto in continua evoluzione, all'interno del quale la comunicazione e la diffusione di informazioni, immagini e contenuti multimediali passa dalla rete, l'uso di internet nei contesti sociali è ambivalente poiché da una parte influenza negativamente l'integrazione sociale nuocendo al benessere (Moody, 2001), ma dall'altra è una nuova strategia di interazione e affiliazione sociale (Weiser, 2001).

La capacità di stringere relazioni sociali ed avviare una conoscenza rappresenta una delle attività coordinata dall'intelligenza emotiva e dalla capacità di regolazione emozionale (Keltner, Kring, 1998).

La modalità di utilizzo della rete a scopi sociali permette di comprendere la personalità dell'utente ed eventuali deficit o problematiche emotive e cognitive.

Impiegare parecchie ore al computer diventa indice di una sorta di rifiuto nei confronti della propria immagine corporea ed indica un deficit nell'autostima e nella capacità di percezione e valutazione delle competenze emotive (Lemenager, Dieter, Hill, Hoffmann, Reinhard, Beutel, Vollstädt-Klein, Kiefer, Mann, 2016).

Si ipotizza che alti livelli di Intelligenza Emotiva siano associati ad una migliore percezione di sé stessi traducibile in relazioni sociali di qualità.

La stessa interazione sociale per la maggior parte è gestita e guidata dalle emozioni e proprio queste garantiscono il mantenimento di relazioni strette (Keltner, Kring, 1998).

Ne deriva, dunque, che soggetti in grado di comprendere le proprie e altrui emozioni riescono con più facilità a confrontarsi con le esigenze della vita sociale ed adattarsi ai contesti relazionali; individui con spiccate competenze relazionali sono supportati da alti livelli di intelligenza emotiva e tendono a frequentare raramente internet per scopi sociali in quanto essi prediligono contesti relazionali di vita reale.

Analisi Statistiche e risultati

Le analisi statistiche effettuate miravano allo studio della relazione tra intelligenza emotiva, migliore percezione di sé stessi e relazioni sociali di qualità.

Sono state svolte delle correlazioni tra *Piers Harris Scale* in grado di rilevare abilità quali adattamento del comportamento, status intellettuale e scolastico, attributi ed apparenza fisica, libertà dall'ansia e popolarità; e componenti dell'Intelligenza emotiva.

I dati del test evidenziano delle correlazioni positive tra benessere personale ($r=.544$ $p<0,01$), emozionalità ($r=.388$ $p<0,001$), sociabilità ($r=.344$ $p<0,01$) e self control ($r=.311$ $p<0,01$) oltre che con l'intelligenza emotiva ($r=.563$ $p<0,01$).

Il benessere personale riporta $r=.544$ $p<0,01$ con il phs, $r=.464$ $p<0,01$ con emozionalità, $r=.383$ $p<0,01$ con sociabilità, $r=.402$ $p<0,01$ con benessere psicologico e $r=.799$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva

L'emozionalità riporta altrettanti valori di correlazione positiva con phs ($r=.388$ $p<0,01$), benessere personale ($r=.464$ $p<0,01$), sociabilità ($r=.419$ $p<0,01$), self controllo ($r=.492$ $p<0,01$) e intelligenza emotiva ($r=.776$ $p<0,01$).

Anche la sociabilità riporta punteggi significativi di correlazione positiva con phs ($r=.344$ $p<0,01$), benessere personale ($r=.383$ $p<0,01$), emozionalità ($r=.419$ $p<0,01$), self control ($r=.225$ $p<0,01$) e intelligenza emotiva ($r=.636$ $p<0,01$).

Dunque il self controllo otterrebbe valori quali $r=.311$ $p<0,01$ con il phs, $r=.402$ $p<0,01$ con benessere personale, $r=.458$ $p<0,01$ con emozionalità, $r=.225$ $p<0,01$ con sociabilità e $r=.692$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva.

Infine l'intelligenza emotiva correla positivamente e significativamente con phs ($r=.563$ $p<0,01$), benessere personale ($r=.799$ $p<0,01$), emozionalità ($r=.776$ $p<0,01$), sociabilità ($r=.636$ $p<0,01$) e self control ($r=.692$ $p<0,01$) (Fig.1).

È stata effettuata una regressione lineare al fine di evidenziare il rapporto tra Intelligenza emotiva e *Piers Harris Scale* ovvero attenzionando abilità quali adattamento del comportamento, status intellettuale e scolastico, apparenza fisica, libertà dall'ansia e popolarità.

Dai risultati emerge $R=.388$, $R^2=.151$, $F=119,265$ $p<.000$ ciò spiegherebbe un rapporto diretto tra intelligenza emotiva e abilità personali legati alla percezione di sé evidenziando che è proprio l'indice dell'intelligenza emotiva ad essere predittore di alti livelli di abilità personali legati all'immagine di sé non solo in termini fisici ma anche in termini intellettivi.

Rispetto al legame intelligenza emotiva e sociabilità e relazioni amicali, l'analisi di regressione lineare riporta $R=.361$, $R^2=.130$, $F=102,993$ $p<.000$ sottolineando in questo caso il rapporto di

dipendenza che le amicizie hanno rispetto all'intelligenza emotiva, capace di rendere il soggetto più abile nelle sue interazioni.

		Correlazioni					
		phstot	WELLBEING_ TEI	EMOTIONALL Y_ TEI	SOCIABILITY_ TEI	TOTALE_ TEI	SLEFCONTROL L_ TEI
phstot	Correlazione di Pearson	1	,544**	,388**	,344**	,563**	,311**
	Sign. (a due code)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	673	673	673	673	673	673
WELLBEING_ TEI	Correlazione di Pearson	,544**	1	,464**	,383**	,799**	,402**
	Sign. (a due code)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	673	694	694	694	694	694
EMOTIONALLY_ TEI	Correlazione di Pearson	,388**	,464**	1	,419**	,776**	,458**
	Sign. (a due code)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	673	694	694	694	694	694
SOCIABILITY_ TEI	Correlazione di Pearson	,344**	,383**	,419**	1	,636**	,225**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	673	694	694	694	694	694
TOTALE_ TEI	Correlazione di Pearson	,563**	,799**	,776**	,636**	1	,692**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	673	694	694	694	694	694
SLEFCONTROL_ TEI	Correlazione di Pearson	,311**	,402**	,458**	,225**	,692**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	673	694	694	694	694	694

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Fig.1

Discussioni

Le analisi effettuate hanno permesso di confermare le nostre ipotesi di partenza legate al rapporto tra alti livelli di Intelligenza Emotiva ed una migliore percezione di sé stessi traducibile in relazioni sociali di qualità.

Soprattutto in riferimento alla fase di sviluppo adolescenziale e al suo obiettivo di formazione di un'identità personale ben definita e autonoma dai genitori, lo sforzo personale di accettazione e ridefinizione di sé e adattamento al contesto sociale richiede un impegno notevole per di più in considerazione dei cambiamenti del proprio aspetto fisico e dello scontro e della lotta rispetto agli stereotipi di genere.

Proprio per questo il potenziamento di competenze sociali ed emotive legati all'intelligenza emotiva è ricollegata ad autoefficacia e regolazione affettiva.

Le abilità e competenze personali, i tratti di personalità e le abilità intellettive ed emotive rappresentano, dunque, per la maggior parte dei casi i fattori predittori di un ottimale adattamento sociale.

Individui socievoli ed amichevoli, oltre a percepirsi socialmente adeguati nelle relazioni interpersonali, prediligendo scambi sociali in contesti di vita reale e tendono a accumulare continue esperienze produttive di scambio sociale.

Sono capaci di controllare e regolare la propria emotività, comprendono e si avvicinano a quella degli altri e di conseguenza adattano il loro comportamento.

La capacità di intraprendere una conoscenza significativa e stringere relazioni sociali con altri individui è dunque un'attività che per la maggior parte è coordinata dall'intelligenza emotiva e dalla capacità di regolazione emozionale, come appunto evidenziato dai risultati statistici.

Per di più è stato possibile rilevare quanto sia proprio un alto livello di Intelligenza emotiva il fattore in grado di migliorare la propria percezione di sé a livello fisico e cognitivo e dunque fungere da effetto motivante e stimolante per l'instaurazione di rapporti sociali ed amicali di qualità.

Studio 4: Empatia, intelligenza emotiva ed aggressività

Introduzione

La Letteratura scientifica in psicologia si è a lungo dibattuta intorno alle origini dei più svariati comportamenti e atteggiamenti umani, tra i quali l'aggressività provando a scomporla nella sua complessità e riuscire a spiegare la capacità con la quale essa si crea e si mantiene nel tempo (Reid, Patterson, 1989; Campbell, 1995; Hughes et al., 2000; Bor et al., 2001).

Si è a conoscenza del fatto che non esistono cause comuni scatenanti atteggiamenti aggressivi o ostili, ma molto dipende da fattori personali, ambientali e di vulnerabilità.

Secondo l'approccio socio-cognitivo alla base di ogni atteggiamento aggressivo si nasconderebbe processi di elaborazione dell'informazione del tutto carenti (Dodge, 1986).

L'aggressività, in questo caso, sarebbe il risultato di una distorsione del processo di elaborazione dell'informazione sociale (Crick, Dodge, 1994) tale per cui un soggetto tendenzialmente aggressivo farà una selezione delle informazioni sociali orientandosi e prediligendo stimoli di natura aggressiva e manifestando deficit e carenze nelle sue abilità di intelligenza emotiva ovvero valutazione e riconoscimento delle proprie ed altrui emozioni (Milich e Dodge, 1984; Dodge, 1986).

Crescere in ambienti sfavorevoli all'apprendimento sociale comporta avere delle insufficienti competenze nella gestione dei contesti interpersonali oltre che uno sviluppo disfunzionale ed inappropriato nelle azioni umane (McKeough, 1994).

Individui aggressivi non sarebbero in grado di rappresentare a sé stessi pensieri, desideri ed emozioni proprie ed altrui (Randall, 1997), finendo inevitabilmente per accumulare disfunzionali interazioni sociali (Hazler, 1996; Sutton, 1999).

Ciò che più recentemente emerge è una responsabilità delle emozioni nella codifica ed interpretazione dei contesti sociali oltre che della capacità di prendere decisioni sociali.

La capacità di percepire, comprendere e valutare le emozioni rappresenterebbe un cruciale fattore critico per il comportamento sociale svolgendo una funzione adattiva.

L'individuo in grado di cogliere uno stato emotivo sarà avvantaggiato nell'attribuzione degli stimoli ambientali e saprà con più facilità ed efficacia adattare funzionalmente il suo comportamento in linea all'ambiente e alle emozioni degli altri (Filippello et al., 2007).

Proprio gli studi sull'Intelligenza Emotiva (Mayer, Salovey 1990) hanno permesso di comprendere il ruolo centrale delle emozioni riguardo l'emissione di comportamenti aggressivi e uno sviluppo adattivo e funzionale.

Allo stesso tempo è possibile affermare che esse allo stesso tempo contribuiscono alla risoluzione dei problemi attraverso il condizionamento positivo dell'attenzione nei confronti di obiettivi propositivi, funzionale ed adattivi; in questo modo, le emozioni forniscono migliori conoscenze riguardo sé stessi e le relazioni con il mondo (Mayer, Salovey 1997).

Inquadrando il ruolo dell'intelligenza emotiva in fase adolescenziale, è facile comprendere quanto essa sia fondamentale un fattore di protezione nello sviluppo dei comportamenti aggressivi (Cook et al., 1994; Bohnert et al., 2003; Schultz et al., 2004; Hansen et al., 2007; Downey et al., 2008; Downey et al., 2010; Garaigordobil et al., 2010; Elipe et al., 2012; Kokkinos, Kipritsi, 2012; Lomas et al., 2012).

Nel dettaglio i soggetti aggressivi riporterebbero bassi livelli di competenze sociali oltre ad un basso livello di empatia riconducibile ad elevate difficoltà nell'identificazione emotiva e nell'elaborazione delle emozioni.

Questa mancanza crea ulteriore difficoltà nella gestione del riconoscimento della rabbia; l'errore infatti non sarebbe solo nella percezione e l'etichettamento della rabbia, ma anche nel fatto che spesso i soggetti aggressivi tendono a riconoscerla anche quando in realtà individui a loro vicini cercano di manifestare emozioni differenti (Lemerise, Arsenio, 2000; Lemerise et al., 2005), causando un innalzamento dell'aggressività anche quando non necessario (Fine et al., 2003; Fine et al., 2004).

Gli individui aggressivi mostrano carenze nella capacità di comprendere sé stessi e riuscire a costruirsi un mondo interiore (Bierman et al., 1993; Fabes et al., 1999; Eisenberg et al., 2000).

Mancano del tutto nella capacità di offrire stabilità e serenità non solo a sé stessi ma anche alle persone a loro intorno dimostrando problemi nei loro atteggiamenti e nei loro sentimenti (Dodge, 1986; Crick, Dodge, 1994; Dodge et al. 2003).

L'Intelligenza emotiva si configura essere un fattore di protezione riguardo alla possibilità di sviluppare alti livelli di aggressività; individui con alti livelli di intelligenza emotiva sono più propensi e più abili nell'instaurazione di relazioni positive e meno inclini ad interazioni disadattive e negative (Eisenberg et al., 2000; Lopes et al., 2003).

Essa rappresenta dunque un fattore fondamentale per la promozione del benessere psicosociale poiché favorisce l'adattamento del soggetto plasmando il proprio comportamento a seconda di ogni

situazione e ad ogni gruppo, favorendo comportamenti adattivi (Sastre, Moreno, 2002; Segura, Arcas, 2005; Ulutas, Omeroglu, 2007).

Nonostante gli studi sul rapporto tra aggressività ed intelligenza emotiva non siano tanti (Inglès, 2014), essi hanno evidenziato una correlazione positiva tra attenzione emotiva, maggior chiarezza nelle espressioni emotive e maggior controllo della rabbia (Salguero e Iruarrizaga, 2006).

Individui intelligenti emotivamente sono caratterizzati da una profonda chiarezza emotiva tale per cui riescono con più facilità e precisione le emozioni percepite oltre a comprenderne cause e conseguenze.

Ne deriva una gestione dei conflitti adattiva e costruttiva (Zeidner e Kloda, 2013) ed una minore messa in atto di comportamenti di natura aggressiva (García-Sancho et al., 2014).

Questo spiega che adolescenti con adeguate capacità emotiva e livelli più alti di Intelligenza emotiva presentano meno emozioni negative e più bassi livelli di rabbia ed ostilità (Extremera, Fernández-Berrocal, 2013).

Ciò che ne deriva è, dunque, che anche una maggiore capacità di regolazione emozionale ed una maggiore considerazione di sé stessi (Qualter et al., 2007; Di Fabio e Kenny, 2011) sono in grado di aumentare la propensione ad una leadership positiva (Muñoz de Morales e Bisquerra, 2013) ed una conseguente diminuzione di aggressività e rabbia (Castillo et al., 2013).

Riuscire a moderare le emozioni negative potenziando ed identificando quelle positive consente di incrementare le proprie capacità assertive riuscendo così a gestire meglio situazioni sociali complesse e problematiche oltre che consentire di diventare più consapevoli di come alcune emozioni abbiano delle conseguenze dannose per sé stessi e per gli altri (Garaigordobil, 2008; Garaigordobil, 2013).

Ipotesi ed obiettivi

L'obiettivo dello studio è quello di analizzare ed osservare il rapporto tra Intelligenze Emotiva e aggressività, rabbia ed ostilità.

Provando a scomporre ed analizzare tali emozioni e la loro capacità di persistere nel tempo, l'aggressività deriverebbe da una distorsione del processo di elaborazione dell'informazione sociale (Crick, Dodge, 1994).

I soggetti aggressivi selezionano prediligono per lo più stimoli di natura aggressiva e manifestando deficit e carenze nelle sue abilità di intelligenza emotiva (Milich e Dodge, 1984; Dodge, 1986); riportano bassi livelli di competenze sociali, bassi livelli di empatia ed elevate difficoltà nell'identificazione emotiva e nell'elaborazione delle emozioni.

Riconoscono stimoli aggressivi anche in loro assenza (Lemerise, Arsenio, 2000; Lemerise et al., 2005), causando un innalzamento dell'aggressività anche quando non necessario (Fine et al., 2003; Fine et al., 2004), mostrando carenze nella capacità di comprendere sé stessi e costruire un mondo interiore (Bierman et al., 1993; Fabes et al., 1999; Eisenberg et al., 2000).

Si ipotizza che ad alti livelli di Intelligenza Emotiva corrispondano alti livelli di empatia e che all'aumentare di questi corrisponda un abbassamento dei livelli di aggressività ed ostilità.

Analisi Statistiche e risultati

L'obiettivo dello studio era quello di analizzare e comprendere i rapporti tra Intelligenza Emotiva empatia provando a comprendere se e come all'aumentare della prima riuscisse a variare e crescere la seconda, e poter comprendere se all'aumentare di questi corrispondesse un abbassamento dei livelli di aggressività ed ostilità.

Analisi di correlazione tra intelligenza emotiva, benessere personale, sociabilità, self control sembrano ottenere punteggi di correlazione positiva significativa sia tra loro che con i livelli di empatia e tutti questi riportano significativi punteggi di correlazione negativa sia con l'aggressività fisica che con l'ostilità (Fig.1).

		Correlazioni							
		WELLBEING_ TEI	EMOTIONALL Y_ TEI	SOCIABILITY_ TEI	TOTALE_ TEI	SLEFCONTRO L_ TEI	empathy_con cern	aggressione_ fisica	ostilita
WELLBEING_ TEI	Correlazione di Pearson	1	,464**	,383**	,799**	,402**	-,057	-,112**	-,378**
	Sign. (a due code)		,000	,000	,000	,000	,137	,003	,000
	N	694	694	694	694	694	686	692	692
EMOTIONALLY_ TEI	Correlazione di Pearson	,464**	1	,419**	,776**	,458**	,146**	-,214**	-,367**
	Sign. (a due code)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	694	694	694	694	694	686	692	692
SOCIABILITY_ TEI	Correlazione di Pearson	,383**	,419**	1	,636**	,225**	,099**	-,051	-,151**
	Sign. (a due code)	,000	,000		,000	,000	,010	,181	,000
	N	694	694	694	694	694	686	692	692
TOTALE_ TEI	Correlazione di Pearson	,799**	,776**	,636**	1	,692**	,000	-,163**	-,442**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000		,000	,998	,000	,000
	N	694	694	694	694	694	686	692	692
SLEFCONTROL_ TEI	Correlazione di Pearson	,402**	,458**	,225**	,692**	1	-,144**	-,136**	-,366**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	694	694	694	694	694	686	692	692
empathy_concern	Correlazione di Pearson	-,057	,146**	,099**	,000	-,144**	1	-,287**	,066
	Sign. (a due code)	,137	,000	,010	,998	,000		,000	,084
	N	686	686	686	686	686	686	686	686
aggressione_fisica	Correlazione di Pearson	-,112**	-,214**	-,051	-,163**	-,136**	-,287**	1	,304**
	Sign. (a due code)	,003	,000	,181	,000	,000	,000		,000
	N	692	692	692	692	692	686	692	691
ostilita	Correlazione di Pearson	-,378**	-,367**	-,151**	-,442**	-,366**	,066	,304**	1
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000	,084	,000	
	N	692	692	692	692	692	686	691	692

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Nello specifico l'intelligenza emotiva correla positivamente con il benessere personale ($r=,799$ $p<0,01$), emozionalità ($r=,776$ $p<0,01$), sociabilità ($r=,636$ $p<0,01$) self control ($r=,692$ $p<0,01$) e negativamente con aggressione fisica ($r=-,163$ $p<0,01$) ed ostilità ($r=-,442$ $p<0,01$).

Il benessere personale riporta punteggi quali $r=,464$ $p<0,01$ con emozionalità, $r=,388$ $p<0,01$ con sociabilità, $r=,799$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva, $r=,402$ $p<0,01$ con self controllo, e indici di correlazione negativa con empatia ($r=-,057$ $p<0,01$), aggressione fisica ($r=-,112$ $p<0,01$) ed ostilità ($r=-,378$ $p<0,01$).

L'emozionalità riporta punteggi di correlazione positiva rispetto al benessere personale ($r=,464$ $p<0,01$), sociabilità ($r=,419$ $p<0,01$), intelligenza emotiva ($r=,776$ $p<0,01$), self control ($r=,458$ $p<0,01$) ed empatia ($r=,146$ $p<0,01$), indici di correlazione negativa con aggressione fisica ($r=-,214$ $p<0,01$) e ostilità ($r=-,367$ $p<0,01$).

Per la sociabilità emergono punteggi di correlazione positiva come $r=,383$ $p<0,01$ con benessere personale, $r=,419$ $p<0,01$ con emozione, $r=,636$ $p<0,01$ con intelligenza emotiva, $r=,225$ $p<0,01$ con self controllo, e con empatia ($r=,099$ $p<0,01$), indici di correlazione negativa con aggressione fisica ($r=-,051$ $p<0,01$) ed ostilità ($r=-,151$ $p<0,01$).

Il self control riporta punteggi di correlazione positiva con benessere personale ($r=,402$ $p<0,01$), emozione ($r=,458$ $p<0,01$), sociabilità ($r=,225$ $p<0,01$), intelligenza emotiva ($r=,692$ $p<0,01$) e punteggi di correlazione negativa come $r=-,144$ $p<0,01$ con empatia, $r=-1,36$ $p<0,01$ con aggressione fisica ed ostilità ($r=-,366$ $p<0,01$).

I punteggi dell'empatia riportano correlazione positiva con emozione ($r=,146$ $p<0,01$), sociabilità ($r=,099$ $p<0,01$), ostilità ($r=,066$ $p<0,01$) e punteggi di correlazione negativa con benessere personale ($r=-,057$ $p<0,01$), self control ($r=,144$ $p<0,01$) ed aggressione fisica ($r=-,287$ $p<0,01$).

I più frequenti punteggi di correlazione negativa vengono riportati tra aggressione fisica e benessere personale ($r=-,112$ $p<0,01$), emozione ($r=-,214$ $p<0,01$), sociabilità ($r=,051$ $p<0,01$), intelligenza emotiva ($r=,163$ $p<0,01$), self control ($r=-,136$ $p<0,01$) ed empatia ($r=-,287$ $p<0,01$) e correlazione positiva con ostilità ($r=,304$ $p<0,01$).

Similmente ostilità riporta punteggi di correlazione negativa con benessere personale ($r=-,378$ $p<0,01$), emozione ($r=-,367$ $p<0,01$), sociabilità ($r=-,151$ $p<0,01$), intelligenza emotiva ($r=-,442$ $p<0,01$), e self control ($r=-,366$ $p<0,01$), ottenendo punteggi di correlazione positiva con empatia ($r=,066$ $p<0,01$) ed aggressione fisica ($r=,304$ $p<0,01$).

Successive analisi di correlazione sono state eseguite nel tentativo di studiare tra empatia, aggressione fisica ed aggressione verbale, rabbia, ostilità e rischio di insorgenza di dipendenza da videogiochi (Fig.2).

Il rischio di dipendenza da videogiochi correla positivamente con ostilità ($r=,109$ $p<0,01$), rabbia ($r=,125$ $p<0,01$), aggressione fisica ($r=,135$ $p<0,01$) ed aggressione verbale ($r=,061$ $p<0,05$), e positivamente con empatia ($r=-,094$ $p<0,01$).

Per l'ostilità emergono punteggi di correlazione positiva quali $r=,109$ $p<0,01$ con rischio di dipendenza da videogiochi, $r=,613$ $p<0,01$ con rabbia, $r=,315$ $p<0,01$ con aggressione fisica, $r=,380$ $p<0,01$ con aggressione verbale e $r=,049$ $p<0,05$ con empatia.

Per la rabbia sono presenti indici di correlazione positiva con rischio di dipendenza da videogiochi ($r=,125$ $p<0,01$), ostilità ($r=,613$ $p<0,01$), aggressione fisica ($r=,561$ $p<0,01$) ed aggressione verbale ($r=,583$ $p<0,01$) e punteggi di correlazione negativa con empatia ($r=-,104$ $p<0,01$).

Rispetto agli indici di aggressività, rispetto a quella fisica sono presenti indici di correlazione positiva con rischio di dipendenza da internet ($r=,135$ $p<0,01$), ostilità ($r=,315$ $p<0,01$), rabbia ($r=,561$ $p<0,01$) ed aggressione verbale ($r=,451$ $p<0,01$) e correlazione negativa con empatia ($r=-,303$ $p<0,01$);

rispetto all'aggressione verbale invece punteggi quali $r=,061$ $p<0,05$ con rischio di dipendenza da videogioco, $r=,380$ $p<0,01$ con ostilità, $r=,583$ $p<0,01$ per rabbia, $r=,451$ $p<0,01$ con aggressione fisica e indici di correlazione negativa quali $r=-,095$ $p<0,01$ con empatia.

Infine l'empatia riporta indici di correlazione negativa con rischio di dipendenza da internet ($r=-,094$ $p<0,01$), rabbia ($r=-,104$ $p<0,01$), aggressione fisica ($r=-,303$ $p<0,01$) e aggressione verbale ($r=-,095$ $p<0,01$).

Correlazioni

		videogame_add	ostilita	rabbia	aggressione_fisica	aggressione_verbale	empathy_concern
videogame_add	Correlazione di Pearson	1	,109**	,125**	,135**	,061*	-,094**
	Sign. (a due code)		,000	,000	,000	,012	,000
	N	1721	1712	1710	1710	1716	1708
ostilita	Correlazione di Pearson	,109**	1	,613**	,315**	,380**	,049*
	Sign. (a due code)	,000		,000	,000	,000	,045
	N	1712	1712	1704	1704	1709	1702
rabbia	Correlazione di Pearson	,125**	,613**	1	,561**	,583**	-,104**
	Sign. (a due code)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1710	1704	1710	1703	1707	1701
aggressione_fisica	Correlazione di Pearson	,135**	,315**	,561**	1	,451**	-,303**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1710	1704	1703	1710	1707	1700
aggressione_verbale	Correlazione di Pearson	,061*	,380**	,583**	,451**	1	-,095**
	Sign. (a due code)	,012	,000	,000	,000		,000
	N	1716	1709	1707	1707	1716	1705
empathy_concern	Correlazione di Pearson	-,094**	,049*	-,104**	-,303**	-,095**	1
	Sign. (a due code)	,000	,045	,000	,000	,000	
	N	1708	1702	1701	1700	1705	1708

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Fig.2

Discussioni

Quanto emerso dalle analisi effettuate ha permesso di confermare quanto ipotizzato e riportato dalla letteratura scientifica di riferimento.

Considerando l'aggressività come il risultato di una distorsione del processo di elaborazione dell'informazione sociale, è stato possibile evidenziare che l'aggressività e l'ostilità oltre alla rabbia, rendono più difficile la possibilità di percepire sé stessi ed il mondo in maniera positiva.

Gli individui tendenzialmente aggressivi generalmente selezionano le informazioni sociali orientandosi e prediligendo stimoli di natura aggressiva, per questo manifestano deficit e carenze nelle abilità di intelligenza emotiva ovvero valutazione e riconoscimento delle proprie ed altrui emozioni.

Stimoli aggressivi ed ostili non consentono il potenziamento ed il perfezionamento di qualità ed abilità legate ad una migliore percezione di sé stessi, per questo manifestano carenze nella capacità di rappresentare a sé stessi pensieri, desideri ed emozioni anche legate agli altri.

Dunque è chiaro che l'intelligenza emotiva rappresenta una componente fondamentale per la codifica di emozioni di qualità positiva di difficile percezione e valutazione per la maggior parte degli individui aggressivi.

Individui intelligenti emotivamente sono caratterizzati da una profonda chiarezza emotiva tale per cui riescono a decifrare con più facilità e precisione le emozioni percepite oltre a comprenderne cause e conseguenze.

Generalmente l'intelligenza emotiva consente di contraddistinguere con una profonda chiarezza emozioni differenti senza dare sempre e solo libero sfogo a sentimenti aggressivi, ostili e rabbiosi.

La capacità di valutare la propria sfera emotiva consente di riuscire a riconvertire emozioni negative in altre di natura positiva, dunque questo abbasserebbe notevolmente il livello di rischio di dipendenza da videogiochi, oggi utilizzato come realtà parallela nella quale poter sfogare frustrazioni e negatività.

L'Intelligenza emotiva rappresenta un fattore di protezione per la possibilità di sviluppare alti livelli di aggressività e successiva insorgenza di dipendenza.

Individui intelligenti emotivamente tendono a mostrarsi più propensi e più abili nei confronti del vivere e percepire le proprie emozioni positive e per questo meno inclini ad interazioni disadattive e negative.

Riuscire a comprenderne le cause e conseguenze di certi comportamenti evita loro le manifestazioni aggressive e violente e li preserva dalla frustrazione.

Ciò comporta una migliore e più adattiva gestione dei conflitti oltre all'evitamento di comportamenti ed atteggiamenti di natura violenta.

Le analisi statistiche hanno messo in evidenza che gli adolescenti con adeguate capacità emotive e più alti livelli di Intelligenza emotiva mostrano livelli più bassi di emozioni negative e più bassi livelli di rabbia ed ostilità.

Sarebbe dunque ottimale riuscire ad educare gli adolescenti ad una migliore e più profonda valutazione e percezione delle proprie emozioni, così da evitare di percepire sempre e solo stimoli aggressivi o violenti ed evitare anche di confonderne con stimoli di altra natura, così da poter abbassare il livello di rischio di dipendenza e poter sperare di ottenere punteggi sempre più alti di intelligenza emotiva.

Conclusioni

L'intero lavoro di ricerca è nato dall'interesse da una parte nei confronti delle nuove forme di dipendenze e dall'altro nei confronti della sfera emozionale e del mondo emotivo.

La letteratura scientifica della Psicologia dello Sviluppo ha da sempre evidenziato quando questa fase sia caratterizzata da notevole difficoltà evolutive dovute alla necessità di confrontarsi e scontrarsi con le figure adulte di riferimento, nel tentativo del raggiungimento della tanta desiderata autonomia.

Il costrutto di Intelligenza emotiva, di così recente introduzione ed ancora in fase di scoperta scientifica, ha permesso di gettare le basi per una nuova possibilità di miglioramento di sé stessi, potenziamento delle proprie abilità personali cognitive ed emotive, oltre che potenziamento della rete sociale e della qualità delle relazioni interpersonali.

Poter pensare all'Intelligenza emotiva come una miscela di motivazione, empatia, logica, autocontrollo e consapevolezza di sé (Goleman, 1995) consente di immaginare la possibilità di migliorare prima sé stessi e successivamente il proprio rapporto con mondo e con gli altri.

Bassi livelli di intelligenza emotiva sono responsabili di un'insufficiente capacità di riconoscere le proprie emozioni e riuscire ad autogestirsi divenendo così inadeguati nel canalizzare le frustrazioni e riconvertirle in motivazioni.

Essere riusciti a scomporre l'Intelligenza emotiva in tutte le sue abilità coinvolte ha permesso di individuare i fattori che concorrono a determinarne un livello basso ed insufficiente ed infine ha consentito di individuare eventuali conseguenze di tale distacco emotivo ed effettivo.

In una società continuamente esposta all'accesso alla rete, la sostanziale modifica delle abitudini sociali degli adolescenti ha determinato la nascita di nuove forme di disagio e nuove inadeguatezze sia con sé stessi che con gli altri.

Il videogame oggi suscita l'interesse tanti adolescenti così come tanti adulti, ma la diffusione di nuove e sempre più accessibili piattaforme di utilizzo ha fatto sì che la dimensione ludica fosse raggiungibile in qualsiasi momento della giornata.

Il genere di appartenenza rappresenta l'elemento discriminante rispetto alla piattaforma ed il tempo di utilizzo, ma evidentemente in maniera diversa da quanto immaginato.

Ricorrere ad una realtà virtuale rappresenta una soluzione di fuga nei confronti di situazioni di vita percepite come frustranti e demotivanti.

Contrariamente a quanto si potesse immaginare sono principalmente gli adolescenti di sesso maschile ad utilizzare diverse tipologie di piattaforme fisse e portatili nel tentativo, non solo di

riuscire a socializzare con altri utenti che in quello stesso momento stanno giocando in rete, ma anche nel tentativo di scaricare le pulsioni emotive di frustrazione e inadeguatezza.

Le ragazze, prediligendo una minore varietà di piattaforme ludiche, sebbene sembrerebbero più inclini alla sensibilità emotionale e alla necessità di interazione sociale, riportano più bassi livelli di utilizzo dei videogiochi intesa sia come attività ludica e di piacere sia come attività in grado di incentivare la socializzazione.

Ciò che ci spinge a ritenere le donne più attente alle emozioni proprie ed altrui, è in realtà solamente uno stereotipo di genere.

La capacità di riconoscere le emozioni di sé stessi e degli altri è in realtà una capacità che fa riferimento al riuscire a leggere le emozioni facciali esterne, ma non necessariamente riuscire a cogliere lo stato emotivo che si cela in ogni azione e pensiero.

Su questo le donne sembrerebbero essere più ferrate, ma questa abilità è principalmente interpretabile come capacità di empatia e quindi non del tutto definibile come Intelligenza emotiva.

Questo spiegherebbe l'assenza di differenze significative nei livelli di intelligenza emotiva tra ragazzi e ragazze.

I risultati delle nostre analisi confermano del tutto le ipotesi di ricerca in linea con la letteratura di riferimento secondo le quali l'intelligenza emotiva si configura come fattore di protezione nei confronti del rischio di dipendenze.

Riuscire a fare esperienze di emozioni positive consente di acquisire maggiore consapevolezza di sé stessi oltre che integrare e potenziare il benessere psicologico; ciò che ne deriva è la personale percezione di abilità sociale.

Il legame tra benessere psicologico, benessere personale e percezione di adeguatezza rispetto a sé stessi e gli altri statisticamente è stato evidenziato dalla presenza di indici positivi di correlazione in grado di sottolineare il reale collegamento.

Per riuscire a percepire ed esternare emozioni di natura positiva è dunque necessario sviluppare una migliore percezione di sé stesso tale per cui riuscire a considerarsi felici ed in grado di instaurare e mantenere relazioni sociali adattive e funzionali.

Una salda autostima, idonee strategie di regolazione affettiva e adeguate competenze sociali sono da ritenersi necessarie alla fine del raggiungimento di uno sviluppo psicosociale adattivo; queste abilità sono tutte positivamente correlate all'intelligenza emotiva e per questo migliorate e rafforzate dal potenziamento della stessa.

Il continuo bisogno da parte dell'individuo di trovare una realtà alternativa all'interno della quale poter scaricare tensioni e negatività accumulate, si traduce statisticamente con la presenza di

significativi punteggi di correlazione negativa tra rischio di dipendenza e bassi livelli di intelligenza emotiva.

Il tutto diventa ancora più allarmante se inquadrati all'interno del contesto adolescenziale che per sua natura evolutiva si configura essere il più turbolento.

Il bisogno di definirsi e rendersi continuamente autonomi dagli adulti aumenta e potenzia la necessità di sperimentarsi e mettersi alla prova all'interno di uno spazio personale che funga da vera e propria palestra sociale.

Molte volte l'adolescente è costretto a ricercare una realtà alternativa che sia in grado di consentire, senza troppi rischi, l'aggregazione sociale considerando che il mondo della scuola e del gruppo dei pari non sempre riesce a rispondere a questa esigenza.

I primi indici del rischio di insorgenza di disturbi psicopatologici sono ansia sociale e difficoltà relazionali.

La paura di non sentirsi idonei ad affrontare le situazioni della vita, soprattutto gli scambi sociali degli adolescenti, rendono il soggetto vulnerabile abbassandone ed indebolendo la soglia di benessere personale e psicologico.

Un sempre più massiccio utilizzo di videogiochi diventa una delle strategie che consente al soggetto una distrazione rispetto all'ansia e alla sensazione di inadeguatezza ed incompetenza sociale.

Ciò consente di scaricare la tensione emotiva e riconvertirla in emozione di altra natura, senza necessariamente rifiutarla.

La possibilità del gioco in rete con altri utenti sconosciuti fornisce l'illusoria sensazione di sperimentarsi socialmente in area protetta anche se in realtà, come i nostri stessi dati riportano, la sensazione generata dalla socializzazione in rete aumenta il rischio di disturbi psicopatologici, abbassando i livelli di benessere ed intelligenza emotiva.

Per ottenere relazioni sociali di qualità è dunque opportuno lavorare sul potenziamento dell'intelligenza emotiva, sulla migliore percezione di sé stessi e sul rapporto tra questi elementi.

Soprattutto in un'ottica di sviluppo adolescenziale e in riferimento alla formazione di un'identità personale ben definita e autonoma dai genitori, lo sforzo personale necessario richiede sicuramente un impegno notevole e cospicuo per di più in considerazione dei cambiamenti del proprio aspetto fisico e dello scontro e della lotta rispetto agli stereotipi di genere.

Questo rende il potenziamento dell'autoefficacia e della regolazione emotiva ancora più funzionale per il raggiungimento di migliori competenze sociali.

Le competenze personali, i tratti di personalità e le abilità intellettive ed emotive rappresentano, dunque, fattori protettivi nei confronti di problematiche psicopatologiche in fase adulta e quindi un ottimo indice di adattamento sociale.

Socievolezza ed amicalità, oltre ad innescare la percezione di adeguatezza sociale, promuoverebbero gli scambi sociali in contesti di vita reale e consentirebbero l'accumulo di continue esperienze produttive di scambio sociale.

Individui attenti alla sfera emotionale propria ed altrui si dimostrano maggiormente capaci di controllare e regolare la propria emotività, oltre che comprendere e avvicinarsi a quella degli altri adattandone il comportamento.

Intraprendere conoscenze significative e stringere relazioni sociali richiedono una coordinazione intellettuale ed emotiva che non può prescindere da un'abilità nella regolazione emotionale.

Proprio per questo un alto livello di Intelligenza emotiva è traducibile come il fattore che più di tutti è in grado di migliorare la propria percezione di sé sia a livello fisico sia a livello cognitivo fungendo da motivazione e stimolo per l'instaurazione di rapporti sociali ed amicali di qualità.

È facile così notare che se da una parte le emozioni positive si traducono in stimolo e opportunità di crescita interiore e miglioramento, emozioni negative come rabbia, ostilità e aggressività rappresentano, senza alcun dubbio, i fattori di rischio per un malessere personale ed il rischio di disordini di natura psicopatologica.

L'aggressività, intesa come il risultato di una distorsione del processo di elaborazione dell'informazione sociale, insieme ad ostilità e rabbia, rendono più difficile la possibilità di percepire sé stessi ed il mondo in maniera positiva.

Gli individui con alti indici di aggressività generalmente tendono a selezionare le informazioni sociali utilizzando come filtro stimoli di natura aggressiva.

Ciò si traduce con la presenza di deficit e carenze nelle abilità di intelligenza emotiva e inadeguata valutazione e riconoscimento delle proprie ed altrui emozioni.

Stimoli aggressivi ed ostili ostacolano il potenziamento ed il perfezionamento di qualità ed abilità legate ad una migliore percezione di sé stessi, per questo manifestano carenze nella capacità di rappresentare a sé stessi pensieri, desideri ed emozioni anche legate agli altri.

L'intelligenza emotiva rappresenta una componente fondamentale per riuscire a codificare emozioni di natura positiva difficilmente percepiti e valutati dalla maggior parte degli individui aggressivi.

Gli individui intelligenti emotivamente riescono a decifrare e comprendere con molta più facilità le emozioni percepite riuscendo anche a comprenderne possibili cause e conseguenze.

Attraverso l'intelligenza emotiva diventa più facile contraddistinguere chiaramente emozioni di diversa natura senza dare sempre e solo libero sfogo a sentimenti aggressivi, ostili e rabbiosi.

La capacità di percepire e valutare emozioni e stati d'animo permette di riuscire a trasformare emozioni negative in emozioni positive abbassando notevolmente il livello di rischio di dipendenza da videogiochi.

Riuscire ad immaginare con anticipo cause e conseguenze di comportamenti avversi permette di evitare condotte aggressive e violente preservando gli individui da esperienze di emozioni negative e frustranti.

Ciò comporta l'evitamento di comportamenti ed atteggiamenti di natura violenta attraverso una migliore e più adattiva gestione dei conflitti.

L'intero lavoro di ricerca ha messo in evidenza che gli adolescenti con adeguate capacità emotive e più alti livelli di Intelligenza emotiva mostrano livelli più bassi di emozioni negative e più bassi livelli di rabbia ed ostilità riconducibile in un livello più alto di stile di vita ed un notevole abbassamento del rischio di dipendenza.

Ambiti Applicativi

Quanto fin qui studiato, ipotizzando e statisticamente osservato, ci consente di giungere alla conclusione che oggi gran parte delle problematiche sociali ed emotive di adulti ed adolescenti è legato e riconducibile ad una mancata educazione emozionale traducibile con bassi livelli di intelligenza emotiva.

Questo è spiegato alla luce della convinzione radicata nel tempo, secondo la quale il coinvolgimento emotivo e un'attenzione alla propria emotività rappresentasse una debolezza ed una mancanza di forza prettamente femminile (Woodworth, 1940).

La ricerca oggi ci dimostra che in realtà, affiancare a competenze personali e prettamente cognitive, abilità emozionali, riesca a potenziare e affinare le nostre relazioni interpersonali, rendendoci maggiormente centrati rispetto ad obiettivi e motivazioni consentendoci, allo stesso tempo, di percepirci più consapevoli rispetto alle nostre azioni e alle possibili risposte e conseguenze delle stesse.

In una società che oggi più che mai continua a pretenderci performanti e adeguati, riuscire a gestire i propri stati d'animo, valutare le risposte più adeguate al contesto di riferimento e riuscire a gestire le frustrazioni riuscendo a convertirle in emozioni di natura positiva, ci consente di proteggerci dal rischio di insorgenza di disturbi psicopatologici.

L'intelligenza emotiva andrebbe ridefinita e considerata alla pari di un tratto di personalità in grado di sviluppare ed incrementare l'estroversione e la coscienziosità (Neubauer & Freudenthaler, 2005; Petrides & Furnham, 2001) riuscendo a sviluppare la capacità di gestirsi e al contempo "riparare" stati d'animo negativi.

Ad oggi è possibile affermare che bisognerebbe educare all'intelligenza emotiva e alla percezione delle proprie emozioni e dei propri stati d'animo, così da consentire agli adolescenti di imparare fin da subito a potenziare e sviluppare abilità interiori utili per il rapporto con sé stessi e con gli altri.

Riferimenti bibliografici

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Asendorpf, J. B., & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1531–1544. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1531>
- Augusto Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios Martos, M. P., & Aguilar-Luzón, M. del C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(6), 888–901. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.03.005>
- Barra, A. E.; Cerna C., R.; Kramm M.D.; Véliz V.V.(2006) Problemas de Salud, Estrés, Afrontamiento, Depresión y Apoyo Social en Adolescentes ,*Terapia Psicológica*, vol. 24, núm. 1, 55-61, Sociedad Chilena de Psicología Clínica, Santiago, Chile
- Barten, S. S. (1983), The aesthetic mode of consciousness. In: *Toward a Holistic Developmental Psychology*, 179-195, eds. S. Wapner & B. Kaplan. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates
- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., & Crosby, L. (2007). Psychopathology of Adolescent Social Phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(1), 46–53. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9021-1>
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of Aggressive-Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys. *Child Development*, 64(1), 139. <https://doi.org/10.2307/1131442>

- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79–91. <https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>
- Bor, W., & Australian Institute of Criminology. (2001). *Aggression and the development of delinquent behavior in children*. Canberra, ACT, Australia; Australian Institute of Criminology.
- Boucher, J. D., & Carlson, G. E. (1980). Recognition of Facial Expression in Three Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11(3), 263–280. <https://doi.org/10.1177/0022022180113003>
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.129>
- Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 252–266. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033>
- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585–593. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.05.001>
- Buck, R., Miller, R. E., & Caul, W. F. (1974). Sex, personality, and physiological variables in the communication of affect via facial expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 587–596. <https://doi.org/10.1037/h0037041>
- Buck, R., Savin, V. J., Miller, R. E., & Caul, W. F. (1969). Nonverbal communication of affect in humans. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*, 4(Pt. 1), 367-368.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1985). Social intelligence: The cognitive basis of personality. *Review of personality and social psychology*, 6(1), 15-33.

- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178–1191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Clarke, M. S., & Isen, A. M. (1982). Toward understanding the relationship between feeling states and social behaviour. *Cognitive Social Psychology, Elsevier, New York, NY*, 73-108.
- Clausen, J. S. (1991). Adolescent Competence and the Shaping of the Life Course. *American Journal of Sociology*, 96(4), 805–842. <https://doi.org/10.1086/229609>
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205–219. <https://doi.org/10.1007/BF02167900>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- de Morales Ibáñez, M. M., & Alzina, R. B. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo= Desing, implementation and evaluation of an emotional education plan in Guipúzcoa: quantitative analysis. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 3-21.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21–34. <https://doi.org/10.1177/1069072710382530>

- Díaz Castela, M. del M., Hale III, W. W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T., & Garcia-Lopez, L. J. (2013). La medición de la Inteligencia Emocional en adolescentes españoles con trastorno de ansiedad. *Anales de Psicología*, 29(2), 509–515. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.144271>
- Dienstbier, R. A. (1984). 16 The role of emotion in moral socialization. *Emotions, cognition, and behavior*, 484-514.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Dodge, K. A., Zahn-Waxier, C., Cummings, E. M., & Iannotti, R. (1991). Social information-processing variables in the development of aggression and altruism in children. *Altruism and Aggression: Social and Biological Origins*, 280-302.
- Dodge, K. A., Zahn-Waxier, C., Cummings, E. M., & Iannotti, R. (1991). Social information-processing variables in the development of aggression and altruism in children. *Altruism and Aggression: Social and Biological Origins*, 280-302.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00049530701449505>
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20–29. <https://doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S., & Del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and implication in different types of bullying. *Behavioral Psychology. Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069–1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Eysenck, H. J. (1982). *Personality, genetics, and behavior: Selected papers*. New York, NY: Praeger.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ... Friedman, J. (1999). Regulation, Emotionality, and Preschoolers' Socially Competent Peer Interactions. *Child Development*, 70(2), 432–442. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00031>
- Filippello, P. & Fiorentino, & Sorrenti, L. (2007). Processi di attribuzione delle emozioni in soggetti aggressivi. *Psicologia dell'educazione*, Vol. 1, n. 3,.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331–342. <https://doi.org/10.1017/S095457940300018X>
- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Campbell, J. L. (2004). Anger Perception, Caregivers' Use of Physical Discipline, and Aggression in Children at Risk. *Social Development*, 13(2), 213–228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000264.x>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 311-318.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.

- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life* (Nachdr.). New York, NY: Doubleday.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. *Emotions, cognition, and behavior*, 103-131.
- Hormes, J. M., Kearns, B., & Timko, C. A. (2014). Craving Facebook? Behavioral addiction to online social networking and its association with emotion regulation deficits: Online social networking addiction. *Addiction, 109*(12), 2079–2088. <https://doi.org/10.1111/add.12713>
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, Angry, and Unsympathetic: “Hard-to-manage” Preschoolers’ Peer Problems and Possible Cognitive Influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(2), 169–179. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005193>
- Inglés, C. J., Delgado, B., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., & Díaz-Herrero, Á. (2010). Sociometric Types and Social Interaction Styles in a Sample of Spanish Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 730–740. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002390>
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. 3, 179-236, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Gorgoglione, J. M. (1987). The influence of positive affect on cognitive organization: Implications for education. *Aptitude, learning, and instruction, 3*, 143-164.

- Jones, E. E. (1964). *Ingratiation: A Social Psychological Analysis*. Irvington Pub.
- Katz, J. E., Rice, R. E., & Aspden, P. (2001). The Internet, 1995-2000: Access, Civic Involvement, and Social Interaction. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 405–419. <https://doi.org/10.1177/0002764201045003004>
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, Social Function, and Psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320–342. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.320>
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83–94. <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- Larsen, R. J., Diener, E., & Emmons, R. A. (1986). Affect intensity and reactions to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 803–814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.803>
- Leménager, T., Dieter, J., Hill, H., Hoffmann, S., Reinhard, I., Beutel, M., ... Mann, K. (2016). Exploring the Neural Basis of Avatar Identification in Pathological Internet Gamers and of Self-Reflection in Pathological Social Network Users. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(3), 485–499. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.048>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lemerise, E. A., Gregory, D. S., & Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(4), 344–366. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.12.003>

- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207–211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263–275. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- Mayer, J. D. (1986). How mood influences cognition. In N.E. Sharkey (Ed.). *Advances in Cognitive Science*, 290-314, Chichester, West Sussex: Ellis Horwood, Limited.
- Mayer, J. D., & Bremer, D. (1985). Assessing mood with affect-sensitive tasks. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 95-99.
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 102–111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.102>
- Mayer, J. D., & Gordis, F. (1990). Honest and Non-So-Honest Advice. *Unpublished manuscript*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1988). Personality moderates the effects of affect on cognition. *Affect, cognition, and social behavior*, 87-99, Toronto: Hogrefe.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-34, New York: Harper Collins.

- Mayer, J. D., & Volanth, A. J. (1985). Cognitive involvement in the mood response system. *Motivation and Emotion*, 9(3), 261–275. <https://doi.org/10.1007/BF00991831>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3–4), 772–781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Mayer, J. D., Gottlieb, A. N., Hernandez, M., Smith, J., & Gordis, F. (1990). Mood and mood-related communication during advice.
- Mayer, J. D., Marnberg, M. H., & Volanth, A. J. (1988). Cognitive Domains of the Mood System. *Journal of Personality*, 56(3), 453–486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00898.x>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: «Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications». *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K. (1991). A broader conception of mood experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 100–111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.1.100>
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181–193. <https://doi.org/10.1348/014466508X386027>

- Milich, R., & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(3), 471–489. <https://doi.org/10.1007/bf00910660>
- Moody, E. J. (2001). Internet Use and Its Relationship to Loneliness. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 393–401. <https://doi.org/10.1089/109493101300210303>
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed). New York: Springer Pub.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook*, 31-50.
- Nie, N. H. (2001). Sociability, Interpersonal Relations, and the Internet: Reconciling Conflicting Findings. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 420–435. <https://doi.org/10.1177/00027640121957277>
- Nie, N. H., & Erbring, L. (2002). Internet and society: A preliminary report. *IT & society*, 1(1), 275–283.
- Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Parks, M. R., & Floyd, K. (2006). Making Friends in Cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(4), 0–0. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of reactive depression. *Psychological Bulletin*, 102(1), 122–138.

- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79–95. <https://doi.org/10.1080/02667360601154584>
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London ; New York: Routledge.
- Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1989). The development of antisocial behaviour patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3(2), 107–119. <https://doi.org/10.1002/per.2410030205>
- Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Recuperato da <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/332026.html>
- Rosen, S., Johnson, R. D., Johnson, M. J., & Tesser, A. (1973). Interactive effects of new valence and attraction on communicator behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(3), 298–300. <https://doi.org/10.1037/h0035101>
- Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1995). *Abnormal psychology* (3rd ed.). New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Rosenthal, R. (A c. Di). (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sabatelli, R. M., Dreyer, A. S., & Buck, R. (1979). Cognitive Style and Sending and Receiving of Facial Cues. *Perceptual and Motor Skills*, 49(1), 203–212. <https://doi.org/10.2466/pms.1979.49.1.203>
- Salguero, J. M., & Díez, I. I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y estrés*, 12(2), 207–221.
- Salovey, P. (1988). The effects of mood and focus of attention on self-relevant thoughts and helping intention. *Dissertation Abstracts International*, 48(10-B), 3121.
- Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 539–551. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.539>

- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281–285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., & Rodin, J. (1984). Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 780–792. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.4.780>
- Salovey, P., & Rodin, J. (1985). Cognitions about the self: Connecting feeling states and social behavior. *Review of personality and social psychology*, 6, 143-166.
- Salovey, P., & Rosenhan, D. L. (1989). Mood states and prosocial behavior. *Handbook of social psychophysiology*, 371-391.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Schiffrin, H. H., Rezendes, D., & Nelson, S. K. (2009). Stressed and Happy? Investigating the Relationship Between Happiness and Perceived Stress. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 503–503. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9118-1>
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579404044566>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Segura Morales, M., & Arcas Cuenca, M. (2016). *Relacionarnos bien: Programas de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2002). In Defense of the Internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support. *CyberPsychology & Behavior*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1089/109493102753770552>
- Shennum, W. A. (1976). Field-Dependence and Facial Expressions. *Perceptual and Motor Skills*, 43(1), 179–184. <https://doi.org/10.2466/pms.1976.43.1.179>
- Showers, C. (1992). The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 474–484. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.474>
- Skatt, P., & Hintze, A. (2003). Privatpersoners användning av datorer och Internet 2002/The public use of computers and the Internet in the year of 2002. Stockholm: Statistiska Centralbyrån/Statistics Sweden.
- Slowan, A., & Croucher, M. (1981) Why robots will have emotions. In *Proceedings of the 7th international joint conference on Artificial intelligence - Volume 1 (IJCAI'81)*, Vol. 1. Morgan Kaufmann Publishers Inc., San Francisco, CA, USA, 197-202.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). Bullying and ‘Theory of Mind’: A Critique of the ‘Social Skills Deficit’ View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Tavoracci, M. P., Ladner, J., Grigioni, S., Richard, L., Villet, H., & Dechelotte, P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: A cross-sectional study

- among university students in France, 2009–2011. *BMC Public Health*, 13(1), 724. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-724>
- TenHouten, W. D., Hoppe, K. D., Bogen, J. E., & Walter, D. O. (1985). Alexithymia and the Split Brain. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 44(3), 113–121. <https://doi.org/10.1159/000287902>
 - TenHouten, W. D., Hoppe, K. D., Bogen, J. E., & Walter, D. O. (1986). Alexithymia: An experimental study of cerebral commissurotomy patients and normal control subjects. *The American Journal of Psychiatry*, 143(3), 312–316. <https://doi.org/10.1176/ajp.143.3.312>
 - Tesser, A. (1986). Some effects of self-evaluation maintenance on cognition and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 435-464, New York, NY, US: Guilford Press.
 - Tesser, A., & Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. *Psychological perspectives on the self*, 2, 1-31.
 - Tesser, A., Millar, M., & Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and reflection processes: The pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 49–61. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.49>
 - Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235
 - Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275–285. <https://doi.org/10.1037/h0053850>
 - Tobin, R. M., Graziano, W. G., Vanman, E. J., & Tassinari, L. G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 656–669. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.656>
 - Tomkins, S. S. (2008). *Affect imagery consciousness: The complete edition: Two Volumes*. Springer publishing company.
 - Ulutaş, İl., & Ömeroğlu, E. (2007). THE EFFECTS OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE EDUCATION PROGRAM ON THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1365–1372. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>

- Von Dras, D. D., & Siegler, I. C. (1997). Stability in extraversion and aspects of social support at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 233–241. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.1.233>
- Wagner, H. L., MacDonald, C. J., & Manstead, A. S. (1986). Communication of individual emotions by spontaneous facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 737–743. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.4.737>
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001). Internet blues revisited: Replication and extension of an Internet paradox study. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 4(3), 385–391. <https://doi.org/10.1089/109493101300210295>
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and Its Positive Emotional Core. In *Handbook of Personality Psychology* (pagg. 767–793). <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50030-5>
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Weiser, E. B. (2001). The functions of internet use and their social and psychological consequences. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 4(6), 723–743. <https://doi.org/10.1089/109493101753376678>
- Zeidner, M., & Kloda, I. (2013). Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: Actor and partner effects revisited. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 278–283. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.013>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed?: THE EMOTIONAL INTELLIGENCE, HEALTH, AND WELL-BEING NEXUS. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-Social Sources of Wellbeing: Differentiating the Roles of Coping Style, Social Support and Emotional Intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2481–2501. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z>